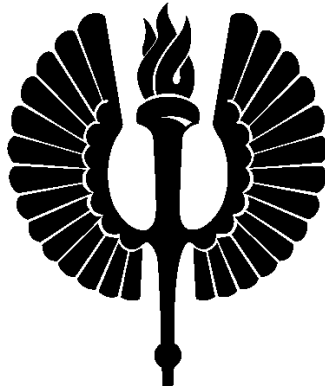


SARJA – SER. C OSA - TOM. 311

Scripta Lingua Fennica Edita

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja  
käytännöt kohtaavat  
1. nide  
Pirkko Kukkohovi



TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
TURKU 2011

SARJA – SER. C OSA - TOM. 311

Scripta Lingua Fennica Edita

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja  
käytänteet kohtaavat

Pirkko Kukkohovi

VÄITÖSKIRJA

VÄITÖSTILAISUUS  
järjestetään

Turun yliopiston Humanistisen tiedekunnan luvalla  
Tauno Nurmela salissa  
lauantaina 14.5.2011 klo 10

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
TURKU 2011

SARJA – SER. C OSA – TOM. 311

Scripta Lingua Fennica Edita

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja  
käytännöt kohtaavat  
1. nide  
Pirkko Kukkohovi

VÄITÖSKIRJA

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
TURKU 2011

HUMANISTINEN TIEDEKUNTA  
ITALIAN KIELI  
FIN-20014 TURUN YLIOPISTO  
University of Turku

TYÖN OHJAAJA:  
Professori Luigi de Anna  
Turun yliopisto  
University of Turku

ESITARKASTAJAT:  
Professori emer. Lauri Lindgren  
Turun yliopisto  
University of Turku

Erikoistutkija, FT Sari Pöyhönen  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Jyväskylän yliopisto  
University of Jyväskylä

VASTAVÄITTÄJÄ:  
Erikoistutkija, FT Sari Pöyhönen  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Jyväskylän yliopisto  
University of Jyväskylä

Teos sisältää 2 nidettä

ISBN 978-951-29-4591-7 (PRINT)  
ISBN 978-951-29-4592-4 (PDF)  
ISSN 0082-6995

Uniprint Oulu, 2011

TURUN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Italian kieli

Kukkohovi, Pirkko

Italian kieli, Oulun yliopisto ja monikielisyyspolitiikka: Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat.

Väitöskirja, 590 sivua

Tutkimus käsittelee monikielisyyspolitiikkaa ja sen paikallista toteutumista. Kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä käyttäen tutkin monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin tulkintoja ja sen sosiaalisen kontekstin käytänteitä, historiaa ja nykytilaa. Tutkin, mikä merkitys Oulun yliopiston kielikeskuksella ja sen kielivalikoimalla on paikallisesti ja alueellisesti niin opiskelijoiden kuin yliopiston kansainvälistymisen kannalta. Tutkin, miten monikielisyyspolitiikan päämäärät toteutuvat ja miten sitä voidaan tulevaisuudessa tukea. Työ koostuu johdannosta, neljästä erillisestä osasta ja päättännöstä.

Tutkimuksen osassa I kuvaan italian kielen opetuksen 36-vuotista historiaa ja siihen liittyviä vaiheita yliopiston perustamisesta aina nykypäivään. Sen rinnalla kuvaan kielikeskuksen kielten opetusvirkojen kehitystä ja Oulun yliopiston laajentumista ja kansainvälistymistä.

Osassa II tarkastelen muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana italian kielen opiskelijamäärissä ja opintosuorituksissa. Vertailen Oulun yliopiston pienten kielten opiskelijamäärien kehitystä, tiedekuntaakohtaisia eroja niissä sekä eri kielikeskusten italian kielen opiskelijamäärien kehitystä vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeen.

Osassa III tutkin monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalista todellisuutta opiskelijoiden näkökulmasta eli käsittelen italian kielen opiskelijoille suunnatun syksyn 2008 kyselytutkimuksen tuloksia. Opiskelijoiden taustatietojen kuvauksen lisäksi kyselyssä kartoitettiin opiskelumotivaation osatekijöitä ja opiskelun esteitä.

Osassa IV tarkastelen monikielisyyspolitiikan diskurssin tekstejä, niiden tulkintaa ja toteutumista. Mukana ovat kielikoulutuspoliittiset linjaukset eurooppalaisella, kansallisella ja paikallisella tasolla. Pohdin Oulun yliopiston merkitystä monipuolisen kielitaidon tukijana ja kehittäjänä sen vaikutusalueella sekä monipuolisen kielitaidon merkitystä opiskelijoiden kannalta. Tarkastelen myös italian kielen asemaa maailmalla. Mukana on kuvausta opettajan ja opiskelun arjesta peruskoulutuksen kontekstissa Oulun alueella. Yliopistokontekstissa kuvaan monipuolisen kielitaidon merkitystä kansainvälistymisen ja kansainvälisen liikkuvuuden kannalta, tutkinnonuudistuksen vaikutuksia kielten ja erityisesti italian kielen opiskeluun sekä Oulun yliopiston nykylä historian viimeisimpiä vaiheita. Neljännessä osassa yhdistyvät tutkimuksen eri osien tulokset eli peilaan monipuoliseen kielitaitoon liittyvää institutionaalista diskurssia tutkimuksessa ilmenneisiin diskurssin sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin.

Tutkimuksessa ilmeni, etteivät kansallisen ja paikallisen tason institutionaalisen kielikoulutuspoliittisen diskurssin tekstit minimitulkinnoiltaan olleet monikielisyyttä tukevia korkeakoulukontekstissa. Oulun tapaus osoittaa, miten yliopistouudistuksessa päätöksentekovastuu on siirtynyt yliopiston hallinnon virkamiehille ja kielikoulutuspolitiikan päätöksiä tehdään sivutuotteena irrallaan kielikoulutuksen kentästä ilman pitkän tähtäimen kielikoulutuksen suunnittelua. Oulun yliopiston tarkastelussa nousivat esille kieliopintojen sekalaiset käytänteet tutkinnoissa ja kokonaisnäkömyksen puute kieliopinnoista, kielikeskuksen ja kieliopintojen irrallisuus muusta sosiaalisesta kontekstista sekä viime kädessä niukkenevista resursseista taisteltaessa kieliopintojen ja kielivalikoiman karsiminen, mikä on ristiriidassa yhteiskunnan, työelämän ja opiskelijoiden kielitaidon ja sen monipuolisuuden vaateiden kanssa. Neljännen osan lopussa esitän minimiedellytyksiä ja toimenpiteitä, joiden pohjalta kielten opiskelua voisi kehittää jatkumona niin, että monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi mahdollista alueelliset, paikalliset ja yksilökohtaiset tarpeet huomioon ottaen.

**Avainsanat:** italian kieli, kielikeskus, kielivalikoima, kieltenopettaja, Oulun yliopisto, eurooppalainen monikielisyyspolitiikka, kielikoulutuspolitiikka, monipuolinen kielitaito, korkeakoulujen kansainvälistyminen, kansainvälistymisstrategiat, globalisaatio, kriittinen diskurssianalyysi, institutionaalinen diskurssi, motivaatiotutkimus, tutkinnonuudistus.

## Riassunto

---

UNIVERSITÀ DI TURKU

Facoltà di Lettere

Lingua italiana

Kukkohovi, Pirkko

La lingua italiana, l'Università di Oulu e la politica del plurilinguismo: Tra discorsi e pratiche.

Tesi di ricerca, 590 pagine

Nella ricerca discuto della politica del plurilinguismo e di come essa si realizza. Descrivo la storia e la situazione odierna dell'insegnamento e dello studio d'italiano all'Università di Oulu. Con *l'analisi critica del discorso* discuto le interpretazioni del *discorso istituzionale* sul plurilinguismo nell'educazione e come si manifestano nei contesti sociali. Cerco la risposta alla domanda: quale importanza ha il Centro Linguistico e il suo repertorio linguistico per l'internazionalizzazione degli studenti e dell'Università stessa? Analizzo come gli obiettivi dell'acquisizione delle competenze di lingue si realizzino e come queste possano essere sostenute in futuro. Lo studio consiste in una introduzione, in quattro sezioni autonome e nella conclusione.

Nella prima parte tratto la storia di 36 anni dell'insegnamento della lingua italiana e le sue diverse fasi partendo dalla fondazione dell'Università e arrivando fino ad oggi. Parallelamente descrivo lo sviluppo degli incarichi dell'insegnamento nel Centro Linguistico e le strategie dell'internazionalizzazione dell'Università di Oulu.

Nella seconda parte analizzo lo sviluppo del numero di studenti e di crediti d'italiano ottenuti negli ultimi dieci anni dividendoli secondo le facoltà di provenienza. Confronto le lingue meno studiate (francese, giapponese, italiano, russo e spagnolo) al Centro Linguistico di Oulu e lo studio dell'italiano nei Centri Linguistici della Finlandia dal 2005, anno in cui è entrato in vigore il nuovo sistema di studio.

Nella terza parte descrivo dal punto di vista degli studenti la realtà sociale del discorso sul plurilinguismo. Analizzo i risultati del questionario sottoposto agli studenti che frequentavano i corsi d'italiano del Centro Linguistico dell'Università di Oulu nell'autunno 2008. Descrivo il profilo degli studenti e le loro competenze plurilinguistiche. Inoltre analizzo le fonti della loro motivazione per l'apprendimento dell'italiano e, allo stesso tempo, i problemi riscontrati e i fattori esterni che causano la demotivazione.

La quarta parte si concentra sull'analisi dei testi del *discorso istituzionale* della politica del plurilinguismo e su come vengono interpretati e realizzati in diversi contesti. Tratto quindi i lineamenti della politica linguistica a livello europeo, nazionale e locale. Cerco di definire il ruolo dell'Università di Oulu nel sostenere e promuovere il plurilinguismo nel Nord della Finlandia e l'importanza delle conoscenze plurilinguistiche dal punto di vista degli studenti. Descrivo quale ruolo ha la lingua italiana nel mondo. Descrivo la realtà sociale di un insegnante e di un alunno della scuola dell'obbligo di una lingua meno studiata nella città di Oulu. Nel contesto universitario descrivo l'importanza delle competenze plurilinguistiche per l'internazionalizzazione e la mobilità degli studenti. Discuto le conseguenze delle nuove lauree per lo studio delle lingue e in particolare della lingua italiana. Nella quarta parte sono concentrati i risultati di tutta la ricerca: confronto i fenomeni della realtà sociale con il *discorso istituzionale* sul plurilinguismo.

Dei risultati più importanti della ricerca ne riassumo qui due: 1) le interpretazioni dei testi del *discorso istituzionale* sul plurilinguismo non sostengono lo sviluppo delle competenze plurilinguistiche; 2) dall'analisi delle pratiche sociali risulta che l'acquisizione delle competenze plurilinguistiche rimane esclusa dal suo contesto sociale.

Alla fine della quarta parte presento le proposte su come promuovere l'acquisizione di diverse lingue in modo continuo prendendo in considerazione le particolarità regionali e locali e gli interessi personali.

**Parole chiave:** la lingua italiana, Centro Linguistico, la scelta delle lingue, l'insegnante di lingue, l'Università di Oulu, la politica del plurilinguismo europea, la politica dell'educazione linguistica, il plurilinguismo, competenze plurilinguistiche, l'internazionalizzazione delle università, strategie dell'internazionalizzazione, globalizzazione, l'analisi critica del discorso, il discorso istituzionale, la ricerca su motivazione, la riforma universitaria delle lauree.

## Esipuhe

---

Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opetustyön ohessa tutkivana opettajana toimiminen on asettanut omat haasteensa tutkimuksen etenemiselle. Tutkimuksen aihepiiri on ollut hyvin henkilökohtainen ja polttavan ajankohtainen. Vaikka ilmassa olleet tunnusmerkit ounastelivat huonoja aikoja kielten opetukselle kielikeskuksessa, tutkimuksen alkuvaiheessa vuosien 2004–2005 paikkeilla en olisi osannut kuvitella, miten nopeasti yliopistomaailma muuttuisi ja miten radikaalisti se vaikuttaisi myös omaan henkilökohtaiseen opetusuraani.

Tämä tutkimus sai alkusysäyksensä tutkinnonuudistuksen suunnitteluvaiheessa, jolloin tutkintojen kieliopintojen koordinoituvastuuta ei tuntunut olevan kellään Oulun yliopistossa. Huoli kieliopintojen jatkosta osoittautui todelliseksi. Tutkinnonuudistuksen täytäntöönpanon päästyä vauhtiin yliopistoa ravisteli jo toinen suuri mullistus: uusi yliopistolaki. Tutkimukseni loppusuoralla työn valmistumisesta alkoi tulla kuvainnollisesti katsottuna kamppailua kuoleman kanssa. Ehtisikö työni valmiiksi ennen kuin kielikeskuksen toimintaa supistetaan ja opetusta leikataan? Valitettavasti tutkimukseni ei ehtinyt antaa kontribuutiotaan päätöksentekoon kielikeskuksen kielivalikoiman säilyttämisen puolesta Oulun yliopistossa. Toivon kuitenkin, että työni herättäisi keskustelua ja antaisi ajattelemisen aihetta niille, jotka kielikoulutuksen päätöksentekoon osallistuvat.

Erityinen kiitos saamastani tuesta ja kärsivällisyydestä haluan osoittaa työni ohjaajalle professori Luigi de Annalle ja italian kielen laitokselle, joille menee kiitos myös joustavista opiskelumahdollisuuksista. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston SOLKIn tutkijoita ja yksikön johtajaa Tarja Nikulaa ystävällisistä kommenteista, joita olen saanut tutkimukseeni liittyen. Kiitän myös väitöskirjan käsikirjoituksen esitarkastajia professori emer. Lauri Lindgreniä ja erikoistutkija Sari Pöyhöstä rakentavista korjausehdotuksista, joiden pohjalta olen voinut saattaa työni lopulliseen muotoon.

Kiitän Oulun yliopiston kielikeskuksen johtajaa Harry Anttilaa ymmärryksestä ja tuesta, joka teki mahdolliseksi opetustyön ohella tutkimuksen tekemisen. Kiitän myös kollegojani eri kielikeskuksista ja kaikkia tutkimukseen osallistuneita saamastani tärkeästä avusta. Lämmin kiitos erityisesti kollegaleni Kaisu Jardelle, joka on ystävällisesti lukenut ja tarkistanut käsikirjoitukseni, kommentoinut ja tehnyt siihen korjausehdotuksia. Lisäksi haluan kiittää käsikirjoituksen kieliasun tarkistamisesta hyvää ystävääni ja kollegaani Maritta Stoor-Lehtosta, jonka on auttanut minua selkeyttämään ja parantamaan kirjallista ilmaisuani. Kiitän sydämestäni kaikkia, jotka ovat olleet minua tukemassa.

Vorrei ringraziare l'Istituto Italiano di Cultura (IIC) di Helsinki dell'aiuto che ho ricevuto per il mio lavoro e per l'impegno di aver sostenuto l'insegnamento d'italiano all'università di Oulu. Il sostegno dell'IIC è indispensabile per gli insegnanti d'italiano che con tanto entusiasmo lavorano per promuovere la conoscenza della lingua e cultura italiana in Finlandia. Grazie anche al primo lettore d'italiano dell'Università di Oulu, Fiorello di Silvestre che ho avuto l'onore di conoscere durante gli anni di ricerca e lavoro.

Mille grazie a Chiara, Cristina, Gianni, Giorgio e Ludmila del vostro aiuto, come anche ai miei bravissimi stagisti Elisa, Chiara, Giulia, Janne, Noemi – e soprattutto a tutti gli studenti che ho avuto il piacere di conoscere ai corsi d'italiano durante i miei anni di lavoro al Centro Linguistico.

Limingassa, 28.3.2011

Pirkko Kukkohovi

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIIKKA  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat

1. nide

Pirkko Kukkohovi

VÄITÖSKIRJA  
2011

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku



ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat

VÄITÖSKIRJA  
Pirkko Kukkohovi  
2011

**SISÄLTÖ:**

**1. NIDE**

**JOHDANTO** 110 sivua

**OSA I:**

36 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa 85 sivua

**OSA II:**

Italian kielen opiskelu Oulun yliopiston kielikeskuksessa:  
tilastoja ja pohdintaa 83 sivua

**2. NIDE**

**OSA III:**

Italian kielen opiskelijoiden identikit: Syksyn 2008  
kyselytutkimuksen tulokset 119 sivua

**OSA IV:**

Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivaroannon  
säilyttäjänä ja kehittäjänä 125 sivua

**PÄÄTÄNTÖ** 61 sivua

**RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO**

ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka:

Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat

Pirkko Kukkohovi

2011

**JOHDANTO**

**SISÄLTÖ**

1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA OSA-ALUEIDEN ESITTELY .....	1
2. MONIKIELISYYSPOLITIikkaA GLOBAALISTUVASSA MAAILMASSA ....	9
2.1 KÄSITTEISTÖÄ KIELIPOLITIIKAN YMPÄRILTÄ.....	9
2.2 EUROOPPALAINEN MONIKIELISYYSPOLITIikka .....	21
2.3 GLOBALISAATIO JA KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN .....	27
2.4 PIENET KIELET JA KÄSITTEEN SUHTEELLISUUS .....	31
3. KATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN .....	35
3.1 TUTKIMUKSIA KIELIKESKUKSESTA.....	35
3.2 TUTKIMUKSIA KIELITAIDON TARPEESTA .....	41
3.3 OPISKELUMOTIVAATION TUTKIMUKSESTA .....	47
4. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	55
4.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI .....	55
4.2 KRIITTINEN REALISMI .....	60
4.3 KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN KRITIikkaÄ .....	63
5. TUTKIMUKSEN KUVAUS KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN LÄHTÖKOHDISTA .....	65
5.1 DISKURSSIN JA SEN SOSIAALISEN YMPÄRISTÖN KUVAUKSEN MALLI JA TUTKIMUKSEN DISKURSSIN TEKSTIT .....	65
5.2 DISKURSSIN KONTEKSTIT JA TUTKIMUKSEN MONIKERROKSISUUS	72
5.3 DISKURSSIN TULKINTA JA TUTKIJAN ERI POSITIOT .....	76
5.4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....	83
5.5 TUTKIMUSOTE JA MENETELMÄT .....	86
5.6 AINEISTO JA SPESIFIT TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	91
LÄHTEET .....	95
LUETTELO KUVIOISTA .....	106

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	1
2. OULUN YLIOPISTON HISTORIAA JA KANSAINVÄLISTYMISEN LINJAUKSIA .....	5
2.1 OULUN YLIOPISTON ALKUTAIPALEELTA .....	5
2.2 KANSAINVÄLISTYMISSTRATEGIOIDEN LAATIMINEN .....	9
3. KIELIKESKUKSEN HISTORIAA .....	17
3.1 KIELIPALVELUKESKUKSESTA KIELIKESKUKSEKSI.....	17
3.2 PAISUVA SIVUTOIMISTEN JOUKKO JA IKUISTA SÄÄSTÖKUURIA	25
4. ITALIAN KIELEN OPETUKSEN VAIHEET 1974–2004: SUURIA TAVOITTEITA JA JATKUVAA EPÄVARMUUTTA .....	33
4.1 ITALIAN VALTION LEHTORAATIN VALMISTELUTYÖ JA HAAVEET OMASTA OPPIAINEESTA .....	33
4.2 LEHTORAATIN KIVIKKOINEN TAIVAL, OPPIAINEEN VALMISTELUA JA PALUU LÄHTÖRUUTUUN .....	38
4.3 MÄÄRÄAIKAISUUKSIEN JA SIVUTOIMISUUKSIEN 23 VUODEN JAKSO .....	45
5. ITALIAN OPETUKSEN VAKIINNUTTAMISEN AIKA .....	49
5.1 HANKERAHALLA TAKAISIN ELÄVIEN KIRJOIHIN .....	49
5.2 VIRKANIMIKEONGELMIA .....	51
5.3 VETOOMUKSIA ITALIAN KIELEN PUOLESTA .....	56
6. PÄÄTELMÄT .....	59
7. TUTKIMUSLÖYDÖKSET JA TULKINTA DISKURSSIN SELITTÄMISEN MALLIN MUKAAN.....	65
LÄHTEET .....	69
LYHENTEITÄ .....	73
KUVIOT .....	73
Liite 1: Kielikeskuksen italian kielen opettajat ja opetusajanjaksot.....	74
Liite 2: Kielikeskuksen italian kielen opetustunnit vuodesta 1974 .....	75
Liite 3: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 1986–2004. ....	76
Liite 4: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 2004–2010. ....	77
Liite 5: Luettelot Oulun yliopiston italian kielen opetuksen ja kielikeskuksen historiaan vaikuttaneista toimijoista .....	78
Italian kulttuuri-instituutin johtajat vuodesta 1940.....	78
Oulun yliopiston rehtorit vuodesta 1959 .....	78
Oulun yliopiston kielikeskuksen esimiehet/johtajat vuodesta 1970 .....	79
In memoriam: Prof. Unto Paananen .....	80

# ITALIAN KIELEN OPISKELU OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA: TILASTOJA JA POHDINTAA

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. KURSSITARJONTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ</b> .....	<b>5</b>
2.1 KONTAKTIOPETUS- JA ITSEOPISKELUKURSSIT SEKÄ OPINTOJEN ETENEMINEN .....	5
2.2 ALKEISKURSSEILLE TUNKUA JA AIKATAULUJEN SOVITTAMISEN IKUINEN ONGELMA.....	9
<b>3. OPISKELIJOIDEN JAKAUMISTA TIEDEKUNNITTAIN</b> .....	<b>15</b>
3.1 OPISKELIJOITA KAIKISTA TIEDEKUNNISTA – JA VÄHÄN MUUALTAKIN .....	15
3.2 ALKEISKURSSIEN VERTAILUA ERI VUOSIEN VÄLILLÄ .....	21
3.3 HUMANISTISEN TIEDEKUNNAN OPISKELIJAT .....	25
<b>4. SYITÄ TIEDEKUNTAKOHTAISIN EROIHIN ITALIAN KURSSEILLA</b> .....	<b>29</b>
4.1 PUTKIOPINTOJA JA -ASENTEITA .....	29
4.2 OPINTOJEN ETENEMINEN – HUMANISTIOPIKELIJAT PITKÄJÄNTEISIMPIÄ ....	32
<b>5. ITALIAN OPETUKSEN HAASTEET OULUN YLIOPISTOSSA</b> .....	<b>35</b>
5.1 TIUKKA OPISKELUTAHTI JA PÄÄLLEKKÄISYYDET .....	35
5.2 ITSEOPISKELUKURSSEILLA JOUSTAVUUTTA OPISKELUUN .....	38
5.3 ITSEOPISKELUKURSSIEN TARJONNASTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ .....	42
5.4 HAASTEET KURSSITARJONNAN SÄILYTTÄMISESSÄ.....	45
<b>6. VUODEN 2004 JÄLKEINEN AIKA</b> .....	<b>49</b>
6.1 OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN KIELET VERTAILUSSA .....	49
6.2 ITALIAN KIELEN OPISKELUSTA ERI KIELIKESKUKSISSA VUOSINA 2004–2008. ....	56
6.3 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ITALIAN KIELEN OPISKELUN TILANTEESTA KIELIKESKUKSISSA .....	66
<b>7. KOLME VUOSIKYMMENTÄ KASVUA – MILTÄ NÄYTTÄÄ TULEVAISUUS?</b> .....	<b>69</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>
<b>LYHENTEET</b> .....	<b>74</b>
<b>LIITE 1: ITALIAN KURSSITARJONTA OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA VUONNA 2005</b> .....	<b>75</b>
<b>LIITE 2: OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN ITALIAN KIELEN OPISKELIJAMÄÄRÄT JA OPINTOSUORITUKSET 1986–2008</b> .....	<b>76</b>
<b>LIITE 3: OULUN YLIOPISTON ITALIAN KIELEN OPISKELIJAMÄÄRIEN KEHITTYMINEN VUOSINA 1986–2010.</b> .....	<b>77</b>
<b>LUETTELOT TAULUKOISTA JA KUVIOISTA</b> .....	<b>78</b>

# Italian opiskelijoiden identikit: syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MOTIVAATIOTUTKIMUKSESTA.....</b>	<b>5</b>
2.1 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN TEORIAA.....	5
2.2 SOSIAALISEN KONTEKSTIN TARKASTELU MOTIVAATIOTUTKIMUKSESSA ....	15
2.3 KORKEAKOULUJEN KIELTENOPISKELUUN LIITTYVÄÄ MOTIVAATIOTUTKIMUSTA .....	19
2.4 TUTKIMUKSIA ITALIAN KIELEN OPISKELUMOTIVAATIOSTA .....	27
<b>3. SYKSYN 2008 KYSELYTUTKIMUS.....</b>	<b>35</b>
3.1 TAVOITTEET, MENETELMÄT JA ETENEMINEN.....	35
3.2 ITALIAN OPISKELIJOIDEN IDENTIKIT .....	37
3.2.1 SUKUPUOLI, IKÄ, SYNTYMÄPAIKKA JA TIEDEKUNTA .....	38
3.2.2 ODOTUKSET TYÖLLISTYMISESTÄ MAANTIETEELLISESTI .....	46
3.2.3 KIELITAIDON MONIPUOLISUUS .....	49
3.2.4 TAITOTASO ITALIAN KIELESSÄ .....	60
3.2.5 ITALIAN OPINTOJEN ALOITUSVUOSI JA TAVOITTEET OPINNOISSA .....	63
3.3. OPISKELUMOTIVAATIO JA OPISKELUN ESTEET .....	71
3.3.1 OPISKELUMOTIVAATIO JA SYYT OPISKELLA ITALIAA .....	72
3.3.2 MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT JA OPISKELUN ESTEET .....	86
3.3.2.1 SUURIMMAT ESTEET JA MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT .....	86
3.3.2.2 KIELIOPINTOJEN MAHTUMINEN TUTKINTOON .....	89
3.3.2.3 TIEDEKUNNAN JA LAITOKSEN ROOLI KIELITAIDON HANKKIMISESSA JA YLLÄPITÄMISESSÄ.....	91
3.3.2.4 TIEDON SAANTI, SEN RIITTÄVYYS JA TIEDONLÄHTEET .....	92
<b>4. PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>95</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>101</b>
<b>LUETTELO TAULUKOISTA .....</b>	<b>106</b>
<b>LUETTELO KUVIOISTA .....</b>	<b>107</b>
<b>LIITE 1: KYSELYLOMAKE .....</b>	<b>109</b>

# Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. POHJOINEN ULOTTUVUUS JA KIELIKOULUTUKSEN ARKEA.....</b>	<b>3</b>
2.1 KIELITAIDON MERKITYS EUROOPAN PERIFERIASSA.....	3
2.2 KIELIKOULUTUKSEN ARKEA .....	12
<b>3. KIELEN MERKITYKSEN MUOTOUTUMISESTA.....</b>	<b>21</b>
3.1 ITALIAA LYHYT OPPIMÄÄRÄ: KULTTUURIKIELESTÄ KÄYTTÖKIELEKSI .....	21
3.2 KIELITAITO JA OPISKELIJAVAIHTO .....	33
3.3 KIELENOPISKELUN LISÄARVOA .....	38
<b>4. KANSAINVÄLISTÄ, KANSALLISTA JA PAIKALLISTA KIELIKOULUTUSPOLITIikkaA .....</b>	<b>41</b>
4.1 EUROOPAN KIELIPOLITIikka JA KIELELLINEN MONIMUOTOISUUS.....	41
4.2 LINJAUKSIA KANSALLISELLA TASOLLA.....	45
4.3 YLIOPISTOJEN LINJAUKSISTA JA NIIDEN LAATIGOISTA .....	61
4.3.1 YLIOPISTOJEN KIELIPOLIITTISISTA LINJAUKSISTA.....	61
4.3.2 KIELISTRATEGIOIDEN LAATIGOISTA .....	64
<b>5. KIELIKOULUTUSPOLIITTISTEN LINJAUSTEN TOTEUTUS OULUN YLIOPISTOSSA .....</b>	<b>69</b>
5.1 TUTKINNONUUDISTUKSEN TOTEUTUS.....	69
5.2 KIELIKESKUKSEN NYKYHISTORIAN KÄÄNTEITÄ VUODESTA 2010.....	75
<b>6. OULUN YLIOPISTON YHTEISKUNNALLINEN JA ALUEELLINEN VASTUU MONIPUOLISEN KIELITAIDON KEHITTÄMISESSÄ.....</b>	<b>87</b>
6.1 PÄÄTELMIÄ JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA.....	87
6.2 YHTÄLÄISET MAHDOLLISUUDET KIELIOPINTOIHIN: JOUSTAVAT KIELI-, KULTTUURI- JA VIESTINTÄOPINNOT .....	95
<b>7. MINIMIVAATIMUKSIA JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSIA.....</b>	<b>98</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>104</b>
<b>LUETTELO KUVIOISTA .....</b>	<b>114</b>
<b>PERUSKOULUN JA LUKION KIELTEN OPPIMÄÄRÄT .....</b>	<b>115</b>
<b>KELIOHJELMA, OULUN KAUPUNKI.....</b>	<b>115</b>
<b>EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS: TAITOTASOT .....</b>	<b>116</b>
<b>LIITE 1: STUDENT MOBILITY 2007: OUTGOING STUDENTS 273.....</b>	<b>117</b>
<b>LIITE 2: OULUN YLIOPISTON OPISKELIJAVAIHTO 2008: LÄHTEVÄT JA TULEVAT. ....</b>	<b>118</b>
<b>LIITE 3: OPISKELIJAVAIHDON MÄÄRIEN KEHITYS 1992–2007 JA LÄHTEVÄT OPISKELIJAT TIEDEKUNNITTAIN 2005–2007.....</b>	<b>119</b>
<b>LIITE 4: TAULUKKO 1: OULUN YLIOPISTON ERASMUS OPISKELIJAVAIHTO-KOhteET ITALIASSA LUKUVUONNA 2009–2010.....</b>	<b>120</b>
<b>LIITE 5: ITALIAN YLIOPISTOKAUPUNGIT JA OULUN YLIOPISTON ITALIAN VAIHTOKOhteET LUKUVUONNA 2009–2010.....</b>	<b>121</b>

# ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA MONIKIELISYYSPOLITIikka:

Kun diskurssit ja  
käytännöt kohtaavat

## PÄÄTÄNTÖ

### SISÄLTÖ

TUTKIMUSTA MONIKIELISYYSPOLITIIKAN LÄHTÖKOHDISTA KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSSIN VIITEKEHYKSESSÄ .....	1
YHTEENVETO ERI OSIEN TULOKSISTA .....	4
OSAN I TULOKSET.....	4
OSAN II TULOKSET .....	9
OSAN III TULOKSET .....	12
OSAN IV TULOKSET .....	17
TUTKIMUKSEN YLEISET JOHTOPÄÄTÖKSET .....	21
TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA MERKITYS .....	31
RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO.....	43
LÄHTEET .....	57
Kuvio 1: Yliopiston kieltenopiskelun suunnittelun kehikko .....	24
Kuvio 2: Kielikeskuksen positio tiedeyhteisössä.....	25
Kuvio 3: Tutkimuksen etenemisen polku ja päätelmät.....	30

**ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat**

**Pirkko Kukkohovi**

**JOHDANTO**

**VÄITÖSKIRJA  
2011**

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku



ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka:

Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat

Pirkko Kukkohovi

2011

**JOHDANTO**

**SISÄLTÖ**

1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA OSA-ALUEIDEN ESITTELY .....	1
2. MONIKIELISYYSPOLITIikkaA GLOBAALISTUVASSA MAAILMASSA ....	9
2.1 KÄSITTEISTÖÄ KIELIPOLITIIKAN YMPÄRILTÄ.....	9
2.2 EUROOPPALAINEN MONIKIELISYYSPOLITIikka .....	21
2.3 GLOBALISAATIO JA KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN .....	27
2.4 PIENET KIELET JA KÄSITTEEN SUHTEELLISUUS .....	31
3. KATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN .....	35
3.1 TUTKIMUKSIA KIELIKESKUKSESTA.....	35
3.2 TUTKIMUKSIA KIELITAIDON TARPEESTA .....	41
3.3 OPISKELUMOTIVAATION TUTKIMUKSESTA .....	47
4. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	55
4.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI .....	55
4.2 KRIITTINEN REALISMI .....	60
4.3 KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN KRITIikkaÄ .....	63
5. TUTKIMUKSEN KUVAUS KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN LÄHTÖKOHDISTA .....	65
5.1 DISKURSSIN JA SEN SOSIAALISEN YMPÄRISTÖN KUVAUKSEN MALLI JA TUTKIMUKSEN DISKURSSIN TEKSTIT .....	65
5.2 DISKURSSIN KONTEKSTIT JA TUTKIMUKSEN MONIKERROKSISUUS	72
5.3 DISKURSSIN TULKINTA JA TUTKIJAN ERI POSITIOT .....	76
5.4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....	83
5.5 TUTKIMUSOTE JA MENETELMÄT .....	86
5.6 AINEISTO JA SPESIFIT TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	91
LÄHTEET .....	95
LUETTELO KUVIOISTA .....	106

## 1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA OSA-ALUEIDEN ESITTELY

Syksyllä 2010 tuli kuluneeksi 36 vuotta siitä, kun jo ennen varsinaisen kielikeskuksen olemassaoloa Oulun yliopistossa aloitettiin italian kielen opetus. Historiansa aikana kielikeskuksen italian kurssien suosio kasvoi moninkertaisesti yliopiston laajentumisen myötä. Opetusta pidettiin yllä aina kevääseen 2010 asti, jolloin Oulun yliopiston johto päätti tuotannollisista ja taloudellisista syistä lopettaa kielikeskuksessa italian kielen opetuksen yhdessä espanjan kielen kanssa.

Oulun yliopiston kielikeskuksessa saattoi parhaimmillaan opiskella yhdeksää eri kieltä. Verrattuna moniin muihin Suomen yliopistoihin valikoima ei ole kovin laaja, mutta kielikeskuksessa tavoite on ollut säilyttää kielivalikoima ja opintojen laajuudet, jotta opetusta voitaisiin kehittää vastaamaan nykypäivän lisääntyviin kielikoulutustarpeisiin. Kielikeskus on perinteisesti tarjonnut kotimaisten kielten kursseja eli ruotsin sekä suomen kielen ja viestinnän kursseja. Kielivalikoimassa on mukana myös suomi toisena kielenä. Tärkeimmät jo peruskoulu- ja lukiotasolla aloitetut vieraat kielet ovat englantia sekä saksa ja ranska. Ranskan opetuksen määrää on viime vuosien aikana leikattu useaan otteeseen, eli siitä on tullut yhden opettajan voimin opetettava kieli espanjan, italian, japanin ja venäjän ohella.

Aloitin työni kielikeskuksen italian kielen opettajana vuonna 1997, ja tutkimukseni sai alkunsa kiinnostuksesta tuntea paremmin oman opetuskieleni ja samalla myös kielikeskuksen historiaa. Ensimmäiset yhtymäkohtani kielikeskuksen kanssa tapahtuivat opiskeluaikoinani 1980-luvun puolivälissä, kun saksan kielen pääaineopintojeni rinnalle kolmantena lukuvuonna sain vihdoin sovitettua italian kielen kursseja. Omat italian kielen opintoni saivat alkunsa siis Oulun yliopiston kielikeskuksessa, jonka jälkeen kiinnostuksen kasvaessa siirryin opiskelemaan italian kieltä ja kulttuuria Turun yliopistoon. Työurani edessä italian kielestä eli järjestyksessä viidennestä oppimastani kielestä muodostui tärkein työkieleni. Kielikeskuksella on siis ollut merkittävä rooli oman elämänpolkuni viitoittajana. Tapaukseni osoittaa, että yliopistossa alkeistasolta aloitetulla vieraan kielen opiskelulla voi olla suurta merkitystä opiskelijan ammatilliseen suuntautumiseen.

Henkilökohtaisen kokemukseni pohjalta näen kielikeskuksessa piilevän valtavan potentiaalin niin opiskelijoiden, yliopiston kuin alueellisen tulevaisuuden kannalta. Panostaminen monipuolisen kielitaidon kehittämiseen on lahja, jonka voi antaa itselleen ja jolla on merkitystä koko yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta. Monipuolisen kielitaidon arvoa ja sen tuomaa potentiaalia ei käytännön kieli-

koulutuksen toteutuksessa kuitenkin ymmärretä tai jostain syystä käytännön toimet ovat monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi negatiivisia.

Kielikeskuksen italian opettajana olen huolestuneena seurannut, miten korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen yhteydessä Oulun yliopistossa kieliopintojen sisällyttäminen tutkintoihin ei enää ollutkaan niin itsestään selvää kuin aikaisemmin ja kieliopintoja alettiin jopa rajoittaa. Siirryttiin ns. minimitutkintoajatteluun. Lisäksi Oulun yliopiston kielikeskuksen jatkuva toimintarahojen vaje ja sen tuoma epävarmuus tulevaisuudesta on estänyt täysipainoisen toiminnan kehittämisen. Yliopiston ulkopuolelta eri tahoilta kuuluvat viestit muidenkin kielten opiskelun vähenemisestä saivat minut tutkimaan italian kielen opetuksen historiaa, nykytilannetta sekä vähentymisen syitä ja seurauksia tarkemmin.

Yleisessä retoriikassa kansainvälistymisestä puhuttaessa niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla tärkeänä pidetään oman äidinkielen viestinnän ja vieraiden kielten taitoja sekä eri kulttuurien tuntemusta. Vieraan kielen hyvä taito määrittellään yhdeksi avaintekijäksi menestymiselle. Monipuolista kielitaitovarantoa pidetään arvokkaana saavutuksena suomalaisessa yhteiskunnassa eikä sitä kyseenalaisteta. Erityisesti viime vuosien aikana Suomessa opiskeltavien vieraiden kielten asema ja tilanne on kuitenkin muuttunut. Puhutaan koulutusjärjestelmän tuottaman monipuolisen kielivarannon kaventumisesta ja heikentymisestä.

Luottamus englannin kieleen on Suomessa vahva, ja osin uskotaan, että englannin kieli riittäisi yhä laajemmin kommunikoimiseen kansainvälistyvässä maailmassa. Tästä taas seuraisi, että muiden kielten merkitys vähenisi. Toisaalta Suomessa aikaisemmin harvinaisten kielten kuten japanin ja kiinan opiskelu on lisännyt suosiotaan. Samoin espanjan kieli on lisännyt viime vuosina kannatustaan. Yleisesti pidetään selvänä, että yhteiskunnan tulisi tarjota mahdollisuuksia eri kielten opimiseen ja että erityisesti kielten moninaisuutta tulisi tukea. On siis hyvinkin erisuuntaista kehitystä meneillään, ja kielet ovat jatkuvassa liikkeessä.

Kielten opiskelun kenttää on siis syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin, mutta toisaalta on pidettävä kokonaisuus mielessä. Puolustettaessa englannin kielen asemaa lingua francana unohtuu helposti, että vaikka itselle ei eri kielten osaamisesta kokisi olevan hyötyä, jollekin toiselle erilaisesta kielivalinnasta voi koitua niin henkilökohtaisen kuin ammatillisen elämän kannalta merkittävä ja elämää rikastuttava asia. Tutkija itse on tästä elävä esimerkki.

Pyrkimys minimoida yliopistojen tutkinnonuudistuksen kieliopintoja sekä perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen vähenävä eri kielten opiskelu voivat olla merkkejä yhteiskunnassa tapahtuvasta asenneilmaston muutoksesta kielten opiskelua kohtaan. Yhteiskunnassa vallitsevat arvomaailmat määräävät päätöksente-

koa. Rajallisten resurssien jako on niukkuuden jakamista. Kun jaetaan niukkuutta, käytetään valtaa. Niukkuutta jaettaessa tehdään arvovalintoja ja sen pohjalta priorisointeja. Jaamme todellisuudessa kuitenkin saman arvomaailman, kenen tai millaiseen arvomaailmaan päätökset perustuvat ja kuka viime kädessä päätökset tekee?

Opettaja kohtaa jokapäiväisessä työssään kielikoulutuspolitiikan tavoitteiden ja käytännön realiteettien välisen ristiriidan. Ristiriidat ilmenevät niin yksittäisen opettajan arjessa kuin koko työyhteisössä, ja ne heijastuvat laajemminkin koko yhteiskuntaan. Oulun yliopistossa kansainvälistyminen on nostettu voimakkaasti tulevaisuuden menestyksen avaintekijäksi, mutta mikä on monipuolisen kielitaidon merkitys kansainvälistymisessä? Huomioidaanko koulutuksen toteuttamisessa yksilön ja yhteiskunnan kielitaitotarpeita riittävästi? Millaista on kielten opiskelun ja opetuksen arkitodellisuus? Miksi käytännön toimet ovat usein ristiriidassa yleisen retoriikan tasolla esitetyistä ideaaleista? Mikä on monipuolisen kielitaidon merkitys yliopistokoulutuksen kokonaisuudessa ja miten se näkyy käytännön toiminnassa? Työkentästä on noussut esiin monitahoisia kysymyksiä, joihin ei välttämättä löydy yksinkertaisia vastauksia. Tutkimuksessani lähdän siis liikkeelle käytännön ongelmista eli kysymyksestä *millainen*, mutta astun samalla laajempien merkityssuhteiden maailmaan, eli haluan ymmärtää myös *miksi*, *mikä johtuu mistäkin* ja *mikä liittyy mihinkin*. Ongelman ratkaisuun ei riitä pelkkä ongelman kuvaaminen ja sen yhteyksien tiedostaminen. On kysyttävä myös: *entä sitten?* Mitä siis pitäisi muuttaa ja miten tästä eteenpäin?

Minä heuristisena tutkimusvälineenä on merkittävä osa lähestymistapaani tutkimusaiheeseen. Italian opetuksen kehitystä ja yleensäkin erityisesti pienten kielten asemaa ensin opiskelijana ja sitten opettajana vuosikymmenten ajan seuranneena sekä kielikoulutuksen kentän eri alueilla toimineena näkökulmani kumpuavat käytännön tasolla tehdystä työstä. Olen voinut seurata tapahtumia ja kehitystä yliopiston sisältä päin, mutta toinen jalka on ollut vahvasti myös sen ulkopuolella.

Tutkimukseni lähtee seuraavanlaisesta tutkijan esiymmärryksestä. Oulun yliopistolla osana koulutusjärjestelmän jatkumoa on merkittävä tehtävä akateemisen kielitaidon laajentamisessa ja vahvistamisessa koko Pohjois-Suomessa. Kaikilla opiskelijoilla tulisi olla tasapuoliset oikeudet ja mahdollisuudet hankkia monipuolinen kielitaito opintojensa aikana, ja kielten opiskelun tulisi kuulua oleellisena osana kansainvälistyvään akateemiseen koulutukseen. Hyvän englannin kielen hallitseminen on nykypäivänä itsestään selvyyttä, mutta sen lisäksi osana ammatillista osaamista kunkin henkilökohtaisesta kielivalikoimasta tulisi löytyä taitoja useammassa kielessä nykypäivän monikulttuurisissa ja monikielisyssä yhteistyöverkostoissa menestymiseksi. Monipuolinen kielitaito rikastuttaa yksilön elämää, se osoittaa yksilön omaavan kiinnostusta eri kulttuureihin, se lisää suvaitsevaisuutta

ja se osoittaa yhteiskunnan kulttuurisen sivistyneisyyden asteen. Pyrin siis tutkimuksellani monikielisyys- ja monikulttuurisuuden edistämiseen niin, että monipuolinen kielitaito nähtäisiin mahdollisuutena ja voimavarana eikä ongelmana ja kulueränä. Nostan esille näkökulmia kielten opiskelun merkityksestä ja etsin keinoja kielten opiskelun tukemiseksi.

Tätä taustaa vasten tutkimukseni lähtee kielitaidon monipuolisuuden tarkastelusta liikkeelle. Käsittelen italian kielen eli yhden Suomessa vähemmän opiskeltavan kielen asemaa osana monipuolista kielitaitovaroa yliopistoyhteisössä sekä laajemminkin yliopiston vaikutusalueella. Tavoitteena on tutkia monikielisyyspolitiikan retoriikkaa ja toisaalta kuvata käytännön kielikoulutuksen toteutumista. Lähden kirjoittamaan italian kielen opetuksen historiaa sekä tekemään tilannekartoitusta italian opiskelun nykytilasta Oulun yliopistossa. Tutkin italian kielen opetuksen ja oppimisen eri konteksteja ja niiden suhdetta monipuolisen kielitaidon ympärillä käytyyn ja käytävään institutionaaliseen diskurssiin. Tutkimuksessani tarkastelen siis erityisesti kielten opiskeluun ja opettamiseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä. On tärkeää, että ulkoiset puitteet ovat monipuolisen kielitaidon hankkimiselle myönteiset ja sitä tukevat, jotta opettaja itse opetustyössä voi keskittyä täysipainoisesti sisällön kehittämiseen vastaamaan nykypäivän tarpeita ja jotta mahdollisimman moni kielen oppija voisi rikastuttaa elämäänsä kielen välityksellä avartuvilla uusilla mahdollisuuksilla ja maailmoilla.

Tutkimustani voi kuvailla laadulliseksi perustutkimukseksi, jossa kriittistä diskurssianalyysin viitekehystä apuna käyttäen pyrin yhtäältä selittämään sosiaalisen todellisen maailman ilmiöitä niiden eri konteksteissa ja toisaalta peilaamaan niitä monipuolisen kielitaidon ympärillä käytävään diskurssiin.

Tutkimukseni koostuu johdannosta, päätännöstä ja neljästä erillisestä osasta. Osa I käsittelee italian kielen opetuksen historiaa Oulun yliopistossa. Historiikin ensimmäisen version olen alun perin kirjoittanut runsaat viisi vuotta sitten italian opetuksen 30-vuotisen taipaleen kunniaksi. Artikkelini Yli 30 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa julkaistiin Oulun Dante Alighieri-seuran kausijulkaisussa *AnDante* (Kukkohovi, Pirkko 2007: Autunno 2006/Primavera 2007: 28–34). Artikkelini on ollut tutkimukseni pohjana ja sitä on tähän päivitetty ja laajennettu.

Osissa II ja III tarkastelen Oulun yliopiston italian kielen opiskelijamääriä ja opiskelijoita. Työni osassa II kuvaan tilastotietojen pohjalta, miten opiskelijamäärät kehittyivät opetuksen viimeisten kymmenen vuoden ajalta ja pohdin kehityssuuntauksiin ja mahdollisiin vaihteluihin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni toista osaa aloin kirjoittaa ennen tutkinnonuudistuksen voimaan tuloa eli ennen vuotta 2005, sillä jo uudistuksen suunnitteluvaiheessa oli nähtävissä kielten opiskelu-

mahdollisuuksien kaventuminen yliopistotutkinnoissa. Tarkastelen erityisesti italian opiskelijoiden jakaumia tiedekunnittain sekä eroavuuksia jatkokurssien ja alkeiskurssien opiskelijamäärien kehityksessä. Pohdin myös mahdollisia syitä opiskelun keskeyttämiseen.

Jotta yliopiston tutkinnonuudistuksen seurauksia voitaisiin verrata aikaisempaan tilanteeseen, keskityn osassa II ensin kuvaamaan aikaa ennen vuotta 2005. Sen jälkeen teen katsauksen vuoden 2005 jälkeiseen kehitykseen selvittääkseni, millaisia tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden vaikutukset ovat olleet italian kielen opiskeluun. Tarkasteluun otan mukaan Oulun yliopiston kielikeskusten muut kielet tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeiseltä ajalta, eli vertaan eri kielten opiskelussa tapahtunutta kehitystä toisiinsa. Vertailen myös valtakunnallisella tasolla tutkinnonuudistuksen alustavia vaikutuksia italian kielen opiskelijamääriin lukuvuosina 2004–2008 eri kielikeskuksissa, joissa italiaa opetetaan. Tämä auttaa ymmärtämään, ovatko tapahtuneet muutokset opiskelijoiden määrissä ainoastaan Oulun yliopistolle ominaisia. Tutkinnonuudistuksen vaikutukset opiskelijoiden kielitaitoon tai kansalliseen kielivarantoon tulevat näkyviin laajemmin vasta useamman vuoden siirtymäkauden jälkeen, joten tutkimuksen tulokset tältä osin ovat suuntaa-antavia. Kehitystä on kuitenkin seurattava, jotta päätöksenteossa voidaan ryhtyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa korjaaviin toimenpiteisiin.

Tutkimuksen osa III perustuu syksyllä 2008 italian kielen opiskelijoille tehtyyn kyselytutkimukseen. Tällä pyrin tuomaan esille opiskelijan näkökulmaa. Tutkin, ketä italian opiskelijat ovat, millaiset ovat heidän kielten oppimiseen liittyvät taustansa ja mitkä ovat heidän italian opiskelunsa tavoitteet. Tarkastelen myös heidän opiskelumotivaationsa lähteitä ja toisaalta heidän kokemiaan opiskelun esteitä.

Tutkimuksen osassa IV etsin vastausta kysymykseen, miten monipuolinen kielitaito on tulkittavissa eurooppalaisesta kielipolitiikasta ja miten se on huomioitu kansallisessa kielikoulutuspolitiikassa ja toisaalta paikallisella tasolla Oulun yliopiston toimintastrategioissa. Pohdin myös Oulun yliopiston yhteiskunnallista vastuuta pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja edistäjänä. Pohdin syitä, miksi monipuolinen kielitaito on tärkeää Pohjois-Suomen kannalta ja mitä hyötyä on erityisesti italian kielen opiskelusta. Lisäksi kuvaan pienten kielten opiskelun ja opettajan arkea.

Työni osassa I lähestymistapani on diakroninen. Selvitän Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opetuksen historiaa eli millaisia eri vaiheita se on läpikäynyt historiansa aikana: tarkoituksena on antaa syvempää perspektiiviä nykytilanteen ymmärtämiseen. On tärkeä nähdä erityisesti asenneympäristön merkitys kielten oppimisen arvostamisessa. Siksi pyrin tarkastelemaan, miten monipuolisen kieli-

taidon merkitys on huomioitu Oulun yliopiston strategisissa linjauksissa yliopiston historian aikana. Tarkastelen italian kielen opetuksen ja opetusviran historian eri vaiheita rinta rinnan Oulun yliopiston ja kielikeskuksen laajentumisen kanssa. Italian opetuksen ja kielikeskuksen historian tarkastelussa kuvaan monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalista kontekstia ja tuon esille siinä piileviä ongelmia.

Osassa II tutkin italian kurssisuoritusten pohjalta erityisesti sitä, mistä tiedekunnista italian opiskelijat tulevat sekä millaista vaihtelua eri tiedekuntien osuuksissa on kurseittain ja vuosittain. Lähestymistapani on jälleen diakroninen, tällä kertaa tarkemmin nykyhistoriaan paneutuva, sillä käsittelen lähinnä viimeisen kymmenen vuoden ajanjakson kehityssuuntauksia. Opiskelijoiden taustojen lähempi tunteminen tuo suoraan käytännön hyötyä opetustyyliin siten, että se tekee mahdolliseksi suunnitella kurssit ja niiden sisällöt vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita. Toisaalta on tärkeää tietää, millaisia eroja tiedekuntien välillä on siinä, miten opiskelijat voivat osallistua italian kielen opiskeluun ja pohtia erojen syitä. Nämä tilastot ja pohdinnat antavat pohjaa arvioida sitä, toteutuvatko Oulun yliopistossa eri tiedekuntien opiskelijoiden yhtäläiset oikeudet opiskella eri kieliä ja hankkia monipuolinen kielitaito ja toisaalta sitä, onko italian kielen opiskelu tietyille tieteenaloille keskittynyttä.

Lähestymistapani osassa III on synkroninen eli teen läpileikkauksen vuoteen 2008. Tutkimuskohteena ovat italian kielen opiskelijat kielikeskuksessa, ja tutkimusotteeni on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Kyselytutkimuksen avulla pyrin piirtämään italian opiskelijoiden henkilökuvan. Pyrin selvittämään, millaiset ovat heidän alueelliset työllistymisodotuksensa, millainen on heidän kielitaitonsa ja motivaationsa opiskella italian kieltä sekä millaiset ovat heidän näkemyksensä opiskelun esteistä. Myös tämän osan tarkoitus on valottaa monipuolisen kielitaidon vaatimusten käytännön toteutumista, tällä kertaa opiskelijan näkökulmasta. Taustatietojen kartoittamisella pyrin selvittämään mm. sitä, onko italian opiskelu sukupuolittunutta. Tärkeäksi monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalisen todellisen maailman kuvauksessa nousee opiskelun esteiden tarkastelu, jolla on tarkoitus tuoda esille sosiaalisissa käytänteissä ja rakenteissa mahdollisesti piileviä ongelmia opiskelijoiden kokemusten kuvauksen kautta.

Osassa III otan italian kielestä käyttöön termin *identikit* (vert. engl. *identikit*), joka italian kielessä tarkoittaa a) henkilön, yleensä rikollisen, tunnistamista todistajien kuvaamana ja toisaalta b) jonkin ryhmän tyypillisiä piirteitä. Termi pohjautuu identiteetti-sanaan, joka sopii tutkimukseni taustalla olevaan käsitykseen, että identiteetti rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä kielen kautta. Ammatillinen ja professionaalinen identiteetti muodostuu koulutuksen aikaisessa prosessissa, johon kuuluu myös kieli-identiteetin rakentuminen. Tästä seuraa, että myös moni-

puolisen kielitaidon rakentuminen tulisi olla elimellisenä osana mukana opintopolkua.

Osassa IV siirryn käsittelemään kieltenopetusta laajemmassa kontekstissa eli monipuolista kielivarantoa ja monipuolisen kielitaidon merkitystä pohjoisen näkökulmasta. Pohdin sitä, miksi monipuolinen kielitaito on tärkeää ja mitä merkitystä italian kielellä voi olla yksilön ja erityisesti opiskelijoiden sekä toisaalta työelämätarpeiden kannalta. Kuvaan myös pienen kielen opiskelun ja opettajan arkea eli diskurssin sosiaalista todellisuutta ja siinä ilmeneviä ongelmallisia käytänteitä. Sen jälkeen siirryn käsittelemään kielipolitiikan ja monikielisyyspolitiikan linjauksia kansainvälisellä, kansallisella ja paikallisella tasolla.

Olettamuksena on, että Oulun yliopistolla Pohjois-Suomen suurimpana yliopistona on merkittävä rooli ja alueellinen vastuu monipuolisen kielivarannon säilyttämisessä ja kehittämisessä. Jos Pohjois-Suomessa mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ovat huonommat muuhun Suomeen verrattuna, kysymys on myös alueellisen tasa-arvon toteutumisesta. Etsin lopuksi ratkaisuja ilmenneiden ongelmien korjaamiseksi ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen tukemiseksi ja kielivarannon säilyttämiseksi.

Tutkimukseni aihepiiri on erittäin ajankohtainen, sillä yliopistot ovat vasta laatimassa uusia strategioitaan vuoden 2010 alusta voimaan astuneen yliopistolain myötä. Yliopistot ovat käymässä läpi suuria rakenteellisia muutoksia. Samaan aikaan Oulun yliopiston johto etsii keinoja budjettivajeensa korjaamiseksi, mikä tarkoittaa henkilöstöresurssien vähentämistä. Niukentuvat resurssit yliopiston johto aikoo kohdentaa tulokselliseen toimintaan eikä se koe valinnaisten kielten opiskelulla olevan välitöntä vaikutusta tuloksellisuuteen. Kansainvälistymisen kannalta yliopiston johdon linjaus on, että englannin kieleen on panostettava. Yliopiston sisällä käydään siis valtataistelua henkiinjäämisestä. Tutkimuksen kirjoittamisen aikana keväällä 2010 Oulun yliopistossa käytiin yt-neuvottelut, joiden seurauksena kielten opetusta päätettiin supistaa. Tämä koski kielikeskuksen kaikkia kieliiä, joissa on yksi opettaja eli italian ohella espanjaa, japania, ranskaa ja venäjää. Syksystä 2010 italia ja espanja poistettiin kokonaan kielikeskuksen tarjonnasta.

Vaikka yleisessä retoriikassa monipuolisen kielitaidon merkitystä korostetaan, tulkinat siitä voivat vaihdella. Jotta käytännön toimet olisivat kielten opiskelua tukevia, päätöksenteon helpottamiseksi tarvitaan tutkimuksia, jotka valaisevat ongelmavyyhtiä eri näkökulmista. Tutkimukseni tarkoitus on tuoda esille päätöksenteossa vähemmälle huomiolle jääneitä näkökohtia. Päätöksentekoa olisi tarkasteltava prosessina ja sitä olisi tehtävä läpinäkyväksi niin, että nähtäisiin, ketkä ovat siinä osallisina ja mihin päätökset perustuvat.



Tarkasteluni lähtee monipuolisen kielitaidon näkökulmasta; päähuomioni on erityisesti italian kielen ja sen rinnalla kielikeskuksen tilanteen kuvauksessa. Tavoitteeni on selvittää monipuolisen kielitaidon hankkimiseen liittyviä käytänteitä ja peilata niitä monipuolista kielitaitoa käsitteleviin poliittisiin linjauksiin. Pohdin, miten kansallisella ja paikallisella tasolla harjoitettavasta kielikoulutuspolitiikasta saadaan kansainväliset linjaukset huomioon ottavaa monikielisyyspolitiikkaa, eli mitä tulisi huomioida, jotta monipuolinen kielivaranto säilyisi ja jotta sitä voitaisiin edelleen kehittää nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeisiin.

Tutkimuksen läpi pyrin noudattamaan tutkimuksen eettisiä periaatteita<sup>1</sup>. Erityisesti osan II tilastollisen tutkimuksen ja osan III kyselytutkimuksen suunnittelussa, läpiviemisessä ja analyysissä pyrin noudattamaan Henkilötietolaki<sup>2</sup> ja Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirjan<sup>3</sup> ohjeita yksityisyyden suojan, tunnistamisen suojan ja anonymiteetin takaamiseksi. Tutkimusaineiston sähköiseen muotoon siirtämisen yhteydessä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä yksilöiviä tunnistamistietoja ei enää ole mukana. Samoin tutkimustietojen analyysissä pyrin punnitsemaan tulosten esittämisen niin, että henkilöiden anonymiteetti säilyy eikä loukkaa kenenkään yksityisyyden suojaa.<sup>4</sup>

Pyrin avaamaan myös kielikoulutuspoliittisen päätöksenteon prosesseja ja eri toimijoiden osallisuutta siinä. Tutkimukseni käsittelee siten myös vallan diskurssia. Kohteena on yliopisto, joka on julkishallinnon instituutio ja jonka asiakirjat ovat julkisia, ellei toisin ole määrätty. Tutkimuksessa julkaistavien tietojen osalta tutkimus perustuu asiakirjoihin, jotka ovat arkistoituja ja julkisia tai tiedot on saatu tutkimuskäyttöön tutkijan ja instituution edustajan välisen kirjeenvaihdon kautta. Tällöin myös sähköpostiviestit ovat virallisia asiakirjoja. Henkilöt, joiden nimet tältä osin esiintyvät tutkimuksessa, liittyvät tutkimuksen kohteena oleviin institutionaalisiin rooleihin päätöksentekoprosesseissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa (2009) todetaan seuraavaa. Tutkijan tulee välttää tutkimusjulkaisuista tutkimuskohteelle mahdollisesti aiheutuvaa vahinkoa ja haittaa. Periaate ei kuitenkaan saa estää tutkimustulosten julkaisemista silloin, kun tulokset eivät todennäköisesti ole tutkimuksen kohteena oleville kaikilta osin mieluisia. Tutkijan tehtävä on tuottaa uutta tietoa pelkäämättä auktoriteettien tai muiden tutkimuksen kohteena olevien harmistumista.<sup>5</sup> Toimikunnan ohjeiden mukaisesti pyrin suorittamaan tutkimuksen perusteellisesti ja huolellisesti sekä argumentoimaan tutkimuksen tulokset asiallisesti ja tasapuolisesti eri näkökulmia valaisten.

---

<sup>1</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002 sekä Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009.

<sup>2</sup> Henkilötietolaki, 22.4.1999/523.

<sup>3</sup> Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. FSD.

<sup>4</sup> Tunnisteellisuus ja anonymisointi. FSD.

<sup>5</sup> Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: 7–8.

## **2. MONIKIELISYYSPOLITIIKKAA GLOBAALISTUVASSA MAAILMASSA**

Tutkimuksessani tarkastelen eri näkökulmista monipuolisen kielitaidon merkitystä sekä erityisesti italian kielen asemaa Oulun yliopiston kielikeskuksessa opiskeltavien kielten joukossa. Tutkin monikielisyyspolitiikan linjauksia ja toisaalta niiden suhdetta sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin ja käytänteisiin eri konteksteissa eli Oulun yliopistossa ja laajemminkin sen vaikutusalueella. Tässä luvussa määrittelän käsitteitä, jotka liittyvät tutkimusproblematiikkaan.

### **2.1 KÄSITTEISTÖÄ KIELIPOLITIIKAN YMPÄRILTÄ**

Kielipolitiikalla tarkoitetaan yhteiskunnan toimia liittyen eri kieliin ja kieliä puhuviin ihmisryhmiin. Se tarkoittaa toimenpiteitä, joilla vaikutetaan tietoisesti eri kielten asemaan, tilanteeseen ja käyttöön sekä kielten välisiin suhteisiin yhteiskunnassa. Kielentutkimus ja kielenhuolto omalta osaltaan pyrkivät vaikuttamaan näihin toimenpiteisiin. Kansallisessa kielipolitiikassa määritellään esimerkiksi kielten asema yhteiskunnassa, kuten mitkä kielet katsotaan virallisiksi kieliksi ja millä kielillä yhteiskunta tarjoaa palveluja. Tähän liittyvät mm. äidinkielenään eri kieliä puhuvien oikeudet käyttää omaa kieltään eri yhteyksissä ja sosiaalisissa tilanteissa erityisesti kontaktissa yhteiskunnan eri instituutioiden kanssa.<sup>6</sup>

Termi kielisuunnittelu liittyy merkitykseltään kielipolitiikan kanssa. Kielisuunnittelu on kielen käyttöön, asemaan, rakenteeseen, sanastoon tai opetukseen vaikuttamista. Pyritään siis tietoisesti muuttamaan kieltä niin sisäisesti kuin sen toimintoja ulkoisesti ympäröivässä yhteiskunnassa. Vuosina 2005–2007 toimineen Suomen kielikoulutuksen nykytilaa selvittäneen ja tulevaisuuden suuntaviivoja hahmottaneen kielikoulutuspoliittisen projektin eli KIEPON loppuraportissa Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta määritellään kielisuunnittelun ja kielipolitiikan suhde kaksisuuntaiseksi. Kielisuunnittelu vaikuttaa kielipolitiikan määrittelemiseen, mikä taas ohjaa kielisuunnittelua. Kielisuunnittelu on enemmän käytännön tasolla tapahtuvaa toimintaa.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Ks. Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 15.

<sup>7</sup>Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 15–16; Takala – Sajavaara – Sajavaara 2000: 231–271.

KIEPON raportissa määritellään visio kansalliselle kielikoulutuspolitiikalle seuraavasti:

*”Kielikoulutus rakentuu elinikäisen oppimisen, koulutuksen jatkuvuuden, joustavien oppimismuotojen ja yhdenvertaisuuden periaatteiden varaan. Kielikoulutus nojautuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan kielitaito nähdään kyknä toimia tilanteessa kielellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.*

*Kielikoulutus on kokonaisuus, jossa otetaan huomioon äidinkielet, vieraat kielet ja vähemmistökielet niitä vastakkain asettamatta. Se edistää sekä yksilön että yhteiskunnan monikielisyyttä. Se tukee sosiaalista ja yhteiskunnallista voimaantumista.*

*Suomen kielikoulutuspoliittinen päätöksenteko ja kehittäminen on koordinoitua ja ammattimaista ja pohjautuu tulevaisuuden kielitaitotarpeiden ennakointiin ja alan tutkimukseen. Oppimistuloksia ja kielikoulutuksen vaikuttavuutta ja kustannuksia arvioidaan systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kielikoulutuspolitiikassa analysoidaan Suomen nykyistä kielitaitovaraa ja ennakoitua potentiaalisia kielitaitotarpeita muun muassa työelämän näkökulmasta.”<sup>8</sup>*

Kaplan ja Baldauf (1997) tarkastelevat kielisuunnittelun problematiikkaa ja pohtivat, tapahtuuko muutos kielitilanteessa ilman kielisuunnittelua vai suunnittelun tuloksena. Kielikoulutuspolitiikkaa ja kielten opiskeluun liittyviä päätöksiä ja muutoksia tehdään käytännön ruohonjuuritasolla ilman pitemmän tähtäimen suunnitelmia. Tämä tapahtuu samanaikaisesti suunnitelmallisemman virallisen kansallisen tai alueellisen kielikoulutuspolitiikan rinnalla ja siitä riippumatta. Ruohonjuuritason suunnittelu tulisi ottaa selvemmin huomioon, jotta eri tahojen toimien vaikutukset eivät olisi ristiriidassa toistensa kanssa. Toisaalta kielipoliittiset ja kielisuunnittelun toimet ovat vallan käytön muotoja, ja niiden tavoitteena voi olla sosiaalinen kontrolli eikä niinkään halutun kielellisen muutoksen toimeenpano.<sup>9</sup>

Monet mikrotason toimijat voivat tuntea itsensä luonnostaan osallisiksi päätöksentekoon, vaikkei käytännön toimien vaikutuksia kokonaisuutena osata arvioida. Suunnittelematon kielipolitiikan harjoittaminen voi jäädä usein virallisilta kansallisen tason kielisuunnittelijoilta huomaamatta, mikä voi olla tehokkaan kielisuunnittelun esteenä. Jännite yhteiskunnan tarpeiden ja yksilön tarpeiden välillä on otettava huomioon, sillä kielisuunnittelu on tasapainoilua yleisen hyvän tavoittelun ja yksilön kiinnostuksen ja toiminnan välillä. Kielisuunnittelun onnistuminen riippuu ruohonjuuritason tapahtumista ja toiminnasta. Käytännön tason toimijat tulisi ottaa mukaan päätöksentekoon, jos halutaan kielisuunnittelun olevan merkityksellistä ja onnistunutta. Ruohonjuuritasolta lähtevä kielisuunnittelu

---

<sup>8</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 37.

<sup>9</sup> Kaplan – Baldauf 1997: 297–310.

painottaa itsenäisen kielenoppijan näkökulmaa eli asettaa yksilön tavoitteet etusijalle.<sup>10</sup>

Kielikoulutuspolitiikka käsitteenä tarkoittaa yhteiskunnan toimia ja taloudellisten voimavarojen kohdentamista, joilla pyritään vaikuttamaan kielten rooliin osana koulutusjärjestelmää kulloistenkin yhteiskunnassa vallitsevien arvojen, tarpeiden ja tärkeäksi koettujen tavoitteiden pohjalta. Kielikoulutuspolitiikalla pyritään määrittelemään, mitä kieliä opiskellaan, miltä koulutusasteelta lähtien ja miten pitkään, mille taitotasolle asetetaan koulutuksen tavoitteet ja mitkä ovat sen sisällölliset päämäärät. Kielikoulutuspolitiikkaa on myös päätöksenteko opettajankoulutuksesta, sen sisällöistä ja määrästä. Kielipolitiikkaan kielikoulutuspolitiikka linkittyy sillä, että sen tulee ottaa huomioon niin yksilön kuin kieliryhmien ja yhteisön kielelliset oikeudet sekä vallitsevat etniset, kielelliset, maantieteelliset, sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset tekijät. Kielet ja kielikoulutus tulisi nähdä oikeutena ja voimavarana, ja siksi suunnittelun haasteena on pyrkiä kehittämään kielikoulutusta pitkäjänteisesti niukoista resursseista huolimatta. Nykypäivänä kielikoulutuspolitiikan tulisi seurata myös kansainvälisellä tasolla tehtäviä linjauksia, joita sovelletaan kansallisella ja paikallisella tasolla alueelliset ja paikalliset erityispiirteet huomioon ottaen.<sup>11</sup>

Monikielisyyspolitiikka tutkimusalueena, samoin kuin kielikoulutuspolitiikka, on hyvin monitieteinen ja monialainen. Siihen limittyvät politiikan eri osa-alueet, kuten kieli-, koulutus-, sosiaali-, yhteiskunta-, kulttuuri-, talous- ja maahanmuuttopolitiikka. Monikielisyyspolitiikan taustalla on ajatus nyky-yhteiskunnan globaalistumisesta sekä kielellisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta. Tutkimuksen lähestymistapa voi olla yksilö-, yhteisö- tai yhteiskuntalähtöinen. Eri kieliä ja niiden käyttöä tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, niiden roolia ja niiden välisiä suhteita ja merkitystä tutkitaan yhteisön kannalta. Voidaan tutkia esimerkiksi eri kielten osaamista ja niiden merkitystä yksilötasolla, jolloin myös psykologiset näkökulmat, kuten motivaatiotekijät tai eri kieliin kohdistuvat arvostukset ja asenteet tulevat mukaan tarkasteluun. Kaksikielisyyttä ja sen kehittymistä voidaan tutkia yksilön ominaisuutena psykolingvistiksestä tai sosiolingvistiksestä näkökulmasta. Yhteiskunnan kannalta voidaan tutkia työelämän tulevaisuuden kielitaitotarpeita. Monikielisyyspolitiikkaa ja sen toteutumista voidaan keskittyä tarkastelemaan joko mikrotasolla tai makrotasolla tai tutkimuksella tavoitellaan kokonaisvaltaisempaa näkemystä, jossa yhdistyvät eri tasojen tarkastelut.<sup>12</sup> Omassa tutkimuksessani tarkoitus on yhdistää sekä mikro- että makrotason tutkimusta ja tavoitteeni on kokonaisvaltaisemman kuvan hahmottaminen tutkimusalueesta.

---

<sup>10</sup> Kaplan – Baldauf 1997: 297–310. Ks. myös Sajavaara – Takala 2000: 155–230, sekä Takala – Sajavaara – Sajavaara 2000: 231–271.

<sup>11</sup> Takala – Sajavaara – Sajavaara 2000: 249. Ks. myös Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 15–22.

<sup>12</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 15–22, Pöyhönen (tulossa).

Kieliohjelmapolitiikalla tarkoitetaan lähinnä suunnitelmia ja käytännön toimia vieraiden kielten taidon parantamiseksi. Suomen kansallista kieliohjelmapolitiikkaa tutkineen Riitta Pirin (2001) mukaan kieliohjelmapolitiikka liittyy kielipolitiikan ja koulutuksessa toteutettavan opetussuunnitelman välimaastoon. Kieliohjelmapolitiikalla pyritään ohjaamaan kielikoulutusta koulutusjärjestelmässä, jotta kielipolitiikan ihanteet, tavoitteet ja sisällöt toteutuvat systemaattisesti, kattavasti ja johdonmukaisesti. Suomessa varsinaista kieliohjelmapolitiikkaa on harjoitettu 1970-luvulta opetusministeriön asettamasta kieliohjelmakomiteasta lähtien.<sup>13</sup> Tuolloin ensimmäistä kertaa linjattiin valtakunnalliset kielenopetuksen tavoitteet.

Kansainvälisten kielitaitotarpeiden tyydyttämiseksi suomi ja ruotsi eivät olleet riittäviä. Oli opiskeltava kieliä, joita käytetään laajasti kansainvälisen viestinnän välineenä. 1970-luvun kieliohjelman mukaan kaikessa ammatillisessa koulutuksessa oppilaille tuli kaksi pakollista kieltä: toinen kotimainen kieli ja yksi vieras kieli. Komitean mukaan koko koulutuksesta tulisi kehittää vahva yhtenäinen kokonaisuus. Tuolloin ei kuitenkaan uskottu, että kaikkien tarvitsisi osata useita kieliä, vaan riitti, että osasi yhtä vierasta kieltä. Kielivalikoiman monipuolisuudella haluttiin taata, että yhteiskunnan eri tarpeisiin oli saatavilla eri kielten osaajia. Kieliohjelman laatimisessa otettiin huomioon yhteiskunnalliset, kulttuuripoliittiset ja yksilölliset kielitaitotarpeet. Samalla määriteltiin eri kielten asema niiden käyttöyhteyksien ja työnjaon perusteella, millä Pirin mukaan on ollut vaikutusta aina nykypäivään Suomen kansainvälisiin suhteisiin. Eri kielten hierarkia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on siis saanut alkunsa 1970-luvun kieliohjelmapolitiikasta.<sup>14</sup>

Kieliohjelmalla määriteltiin kielitaidon määrä, laatu ja monipuolisuus perustuen tietoon silloisesta tilanteesta ja kielitaidon tarpeesta. Monipuolisuus perustui näkemyksiin monipuolisten suhteiden merkityksestä mm. ulkopolitiikassa ja kansainvälisessä yhteistyössä. Peruskoulussa englannin kielen lisäksi tehtiin mahdolliseksi valita myös saksa, ranska ja venäjä. Tähän tarvittiin kuitenkin valtioneuvoston lupa, mikä teki muun kielen valinnan vaikeaksi. Kielivalintojen tarjoamisen vaikeudesta aiheutui englannin kielen opiskelun valta-asema, mitä lisäsivät myös kansainväliset paineet. Englannin kielen asema vahvistui erityisesti saksan kielen kustannuksella, mikä oli yleinen suuntaus koko Euroopassa.<sup>15</sup>

Kieliohjelmapolitiikan suunnittelu tapahtui historiallisesti ajanjaksona, jolloin elettiin kylmän sodan aikaa ja 1970-luvulla ns. liennytyksellä pyrittiin vähentämään kansainvälisiä jännitteitä. Pyrittiin kansojen välisen kommunikoimisen

---

<sup>13</sup> Takala – Sajavaara – Sajavaara 2000: 231–271.

<sup>14</sup> Piri 2001: 125–131.

<sup>15</sup> Piri 2001: 131–132.

lisäämiseen rauhanomaisen yhteiselon mahdollistamiseksi. ETYK 1975 kokouksessa päätösasiakirjassa päätettiin kansojen välisten yhteyksien lisäämiseksi parantaa kieltenopetusta ja lisätä kielten opiskelun valinnan mahdollisuuksia erityisesti vähän levinneissä ja opiskelluissa kielissä. Kahden vieraan kielen opiskelu tuli mahdolliseksi Suomessa koko maassa vuodesta 1977. Käytännössä tällä hetkellä kaikki alle 50-vuotiaat ovat saaneet mahdollisuuden opiskella kahta vierasta kieltä suomalaisessa koulujärjestelmässä ja kielikomitean kunnianhimoisina pidetyt tavoitteet ovat siltä osin toteutuneet. Komitea katsoi, että peruskoulun kielivalinta suuntaa myöhempiä kielivalintoja, mikä taas ohjaa kansainvälisten suhteiden muodostumista. Piri toteaa, että Suomessa on perinteisesti vastustettu sitoutumista liiaksi yhdeltä kulttuurialueelta tuleviin vaikutteisiin. Tällä näkemyksellä on ollut vaikutusta siihen, että kieliohjelman haluttiin olevan monipuolinen. Alueellinen tasa-arvo pyrittiin myös takaamaan.<sup>16</sup>

Lukion opetussuunnitelman kehittämisen (1974–1977) yhteydessä opetussuunnitelmatoimikunta oli kuitenkin ehdottanut kielenopetuksen keventämistä eli vähentämistä todeten, että yhden vieraan kielen taito riittää korkeakouluopintojen aloittamiseen ja että toinen vieras kieli voitaisiin siirtää valinnaiseksi aineeksi. Jos ehdotus olisi toteutunut, käytännössä saksan, ranskan ja venäjän kielen opiskelu olisi vähentynyt, minkä täytyi olla ehdotuksen tekijöiden tiedossa<sup>17</sup>. Hallitusohjelmaan oli jo vaatimuksena kirjattu kieliohjelman monipuolisuus peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kieliohjelmaa toisaalta haluttiin keventää, selkeyttää ja yhtenäistää. Pirin mukaan nämä termit tarkoittivat käytännössä kieltenopetuksen vähentämistä ja erilaisten oppimäärien karsimista. Syntyneessä ristiriitatilanteessa hallitus asetti kieliohjelmakomitean suunnittelemaan kieliohjelmaa erillään muusta päätöksenteosta, ja nimetyn kieliohjelmakomitean (1976–78) tehtäväksi tuli huolehtia kielten opiskelun monipuolisuudesta sekä alueellisen tasapuolisuuden toteutumisesta. Lukion tehtäväksi nähtiin tuolloin hyvän ja monipuolisen kielitaidon antaminen. Hallituksen ehdotuksessa ei nimetty kieliä, mutta eduskunnassa peruskoululakiin lisättiin maininta, että ensimmäisenä vieraana kielenä vaihtoehtoina voivat olla toinen kotimainen kieli, englanti, ranska, saksa tai venäjä.<sup>18</sup>

Eurooppalaisen identiteetin tunnusmerkeiksi nousivat monikielisyys ja monikulttuurisuus. Myös Suomessa tuli olla runsaasti eri kieliä hyvin osaavia henkilöitä. Kieliohjelma haluttiin Pirin mukaan nähdä osana ”*laajempaa yhteiskunta-, talous-, sivistys- ja kulttuuripolitiikkaa*” - -. *Hallinnon yksinkertaisuus, taloudellinen edullisuus tai kapeat tarve- ja hyötynäkökohdat eivät saa kohtuuttomasti sanella*

---

<sup>16</sup> Piri 2001: 108–111, 132–140. ETYK-päätösasiakirja 1975: 4–9, 37–56.

<sup>17</sup> Piri 2001: 256.

<sup>18</sup> Piri 2001: 257–259.

*kieliohjelmaa tai sen toteuttamismuotoja*”.<sup>19</sup> Piri toteaa, että käytännössä valinnaisten kielten opiskelu on kuitenkin koko ajan vähentynyt ja yksipuolistunut. Kielivalikoiman monipuolistamiseksi eduskunta halusi käyttää keinona kielten yksilöimistä ja rajaamista. Näin opiskeltaviksi vieraiksi kieliksi nimettiin englanti, saksa, ranska ja venäjä. Valtio ei kuitenkaan ottanut vastuuta kieliohjelman toteutumisesta, vaan tarjosi siihen käytännössä mahdollisuuden. Kunnilla oli siis ainoastaan velvoite tarjota mahdollisuutta kielten opiskeluun. Lukion toisen ja kolmannen kielen osalta italian kielen osuudeksi määriteltiin 1,5 %.<sup>20</sup> Näillä linjauksilla naulattiin siis kielten hierarkia, joka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä edelleenkin vallitsee.

Suomessa keskitettyä kielikoulutuspolitiikan suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmää alettiin systemaattisesti purkaa 1990-luvulla. Opetusministeriön toimesta laadittiin kansallinen kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma (1997) Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteisiin. Tämän ohjelman vaikutuksia piti arvioida vuonna 2001, johon toimijoiksi oli suunniteltu keskushallinnon lisäksi yliopistot ja tutkimuslaitokset.<sup>21</sup>

Monipuolisen kielitaidon katsottiin vielä 1990-luvulla kuuluvan yleissivistykseen. Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunta<sup>22</sup> sekä Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunta<sup>23</sup> jatkoi kieliohjelman kehittämistä ja kielivalikoiman laajentamista Euroopan kielten osalta ja kattamaan myös Euroopan ulkopuolisten kielten opiskelua. Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunta ehdotti, että espanjan ja italian kielen opetusta vahvistetaan peruskoulussa ja lukiossa. Syynä kielivalikoiman laajentamisen vaatimukseen oli lisääntynyt kansainvälistyminen. Kansainvälisen liikkuvuuden lisääntymisen myötä eri kielten osaamista tarvittiin entistä enemmän.<sup>24</sup>

Valtioneuvosto linjasi antamassaan Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 (VNp. 21.12.1995) kielikoulutukselle seuraavat tavoitteet:

- kielenopetusta kehitetään ja monipuolistetaan elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti
- saksan, ranskan ja venäjän kielen opetusta tuetaan koko koulutusjärjestelmässä
- kielivalinnoissa otetaan huomioon alueelliset erityispiirteet
- vähän opiskeltujen kielten ja etenkin suurten eurooppalaisten kielten riittävä osaaminen varmistetaan.

---

<sup>19</sup> Piri 2001: 148.

<sup>20</sup> Piri 2001: 147–148, 191–195.

<sup>21</sup> Piri 2001: 246; Suomi kansainvälistyy – kieltenopetus vastaa haasteeseen. 1997.

Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma. Opetusministeriö.

<sup>22</sup> Komiteamietintö 1986:1. Opetusministeriö.

<sup>23</sup> Komiteamietintö 1991:6. Opetusministeriö.

<sup>24</sup> Piri 2001: 146–147.



Kansallisista hankkeista mainittakoon vielä opetushallituksen valtakunnallinen kieltenopetuksen kehittämishanke 1996–2001 nimeltä KIMMOKE<sup>25</sup>, joka sai tavoitteekseen monipuolistaa ja laajentaa kielivalintoja peruskoulussa ja lukiossa. Hankkeen toteuttamisen yhteydessä kuntien taloudellisella tilanteella on kuitenkin ollut negatiivisia vaikutuksia kielten opiskeluun. Kehittämishankkeen vaikutukset kielivalikoiman ja harvinaisempien kielten opiskelun tukemiseksi ovat jääneet vähäisiksi. Hankkeen arvioinnissa todetaan, että vapaaehtoisten kielten tarjonta ei kata kaikkia kuntia eli siltä osin tavoitteeseen ei päästy.<sup>26</sup>

Perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa valmisteleva työryhmä sen sijaan antoi lausuntonsa kesäkuussa 2010 (Perusopetus 2020<sup>27</sup>). Kieliopintojen osalta työryhmä ehdotti kieltenopiskelun monipuolistamista ja varhentamista sekä kansalliskielten aseman turvaamista. Lisäksi A1-kieleksi tulisi tarjota vähintään kolme vaihtoehtoa.

Piri<sup>28</sup> arvioi Suomen olleen 1970-luvun lopulla kielipoliittisessa suunnittelussa vuosikymmenen muuta maailmaa edellä. Kieliohjelmapolitiikan keskittyessä lähinnä peruskoulutuksen ja lukion kieliohjelman laatimiseen ja seurantaan ovat muut koulutusasteet jääneet kuitenkin vähemmälle huomiolle. Suomalaista kielikoulutuspolitiikkaa onkin kritisoitu siitä, että se on keskittynyt lähinnä kieliohjelmapolitiikkaan, eli siihen, miten koulujärjestelmässä lähinnä perusopetuksessa ja toisella asteella eri kielten opiskelu toteutetaan.<sup>29</sup> Erityisesti 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen loppupuolella kielten opiskelun jatkumon huomioon ottaminen suunnittelussa on nostettu voimakkaasti esille<sup>30</sup>. Jatkumoajattelu liittyy erityisesti Euroopan komission Life Long Learning-projektin eli elinikäisen oppimisen periaatteisiin, jotka on nostettu muun muassa yhdeksi eurooppalaisen koulutuspolitiikan kulmakivistä.<sup>31</sup>

Piri (2001) vertaili tutkimuksessaan Euroopan unionin maiden kieliohjelmia<sup>32</sup>. Vertailussa ilmeni, että useimmissa maissa kieliohjelmaa pyritään monipuolistamaan ja suuntana on kaksi pakollista kieltä oppivelvollisuuskoulun aikana. Kaikkeimman kieliohjelman omaavat Tanska, Alankomaat, Norja ja Ruotsi, joissa

---

<sup>25</sup> Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti. 2001. Opetushallitus, Helsinki.

<sup>26</sup> Nyman 1999: 125–128, 180.

<sup>27</sup> Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työryhmän esitys, 1.6.2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<sup>28</sup> Piri 2001: 5, 14–16.

<sup>29</sup> Saarinen et al. 2008.

<sup>30</sup> Esim. KIEPO-raportti, Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007, tuo esille kielikoulutuksen jatkumoa.

<sup>31</sup> Life Long Learning Policy: [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm). European Commission, Education and Training. (25.1.2011)

<sup>32</sup> Pirin vertailussa mukana olivat tilastot: Key Data on Education in Europe 2000, Eurostat 1999 ja Eurydicen The Position of Foreign Languages in European Educational Systems 1999–2000.



pakollinen kieli on ainoastaan englanti. Useimmissa Euroopan unionin maissa on kuitenkin kolmen pakollisen kielen opetusta ainakin lukiota vastaavalla tasolla. 2000-luvulle tultaessa 70-luvun tilanteeseen verrattuna muut maat ovat kirineet Suomen etumatkaa kiinni monipuolisen kielikoulutuksen tarjoajana. Lukion osalta kieliohjelma on muissa maissa monipuolisempi Suomeen verrattuna. Korkeakoulutuksen osalta Suomi on niiden kärkimaiden joukossa, joissa kieliohjelma on kapeinta ja suuntautuu lähinnä englannin kieleen.<sup>33</sup>

Piri (2001) on pohtinut myös tutkimuksen roolia kielisuunnittelussa. Kielikoulutuspolitiikkaan liittyvä tutkimus on monitieteistä, jolloin aihealuetta voidaan lähestyä kasvatustieteiden, filosofian, historian, yhteiskuntatieteiden, sosiologian ja vaikkapa etnografian näkökulmasta. Soveltava kielitiede on monitieteistä tutkimusta, joka tutkii myös kielikoulutuspolitiikkaa. Pirin mukaan tutkimusta voidaan käyttää välineenä johonkin tavoitteeseen pääsemiseksi tai sitä voidaan pitää kehittämistyön perustana, jonka pohjalta uutta tietoa sovelletaan käytäntöön. Tutkimustulokset vaikuttavat epäsuorasti koulutuspoliittiseen päätöksentekoon, mutta ne ovat yksi osatekijä muiden joukossa. Pirin mukaan tutkimustuloksia hyödynnettiin perus- ja lukiotason vieraan kielen opetuksen kehittämisessä ja tehostamisessa, kun haasteeksi tuli opettaa koko ikäluokalle kahta vierasta kieltä koulujärjestelmän puitteissa. 1970-luvulta lähtien Suomessa on tehty tutkimuksia kielitaidon tarpeesta. Niillä on ollut merkitystä kieliohjelmapolitiittisessa valmistelutyössä. Poliittisessa päätöksenteossa pyritään selvittämään kohderyhmien vallitsevat tarpeet, mutta päätökset tehdään yhteiskuntaa yleisesti hyödyttävien argumenttien perusteella tulevaisuuden kehitysnäkymät huomioon ottaen.<sup>34</sup>

Piri (2001) tarkasteli tutkimuksessaan myös Suomen kieliohjelmapoliittisen suunnittelun ja päätöksenteon toimijoita kolmen vuosikymmenen ajalta peruskoulun ja lukion osalta. Toimijoita on kolme eri ryhmää: poliittiset päätöksentekijät kansallisella tasolla, suunnitteluelimet eli eri komiteat, toimikunnat ja työryhmät sekä muut vaikuttajatahot kuten opettajat ja tutkijat. Tutkimuksessa käytettiin teoreettista mallia, jossa huomioidaan yhteiskunnallisen toiminnan ja kielipolitiikan monipuoliset yhteydet sekä tutkimus. Kansallisen kielisuunnittelun aikaansaannos on kieliohjelmakomitean laatima kieliohjelma, jossa ovat mukana maan kielipoliittiset linjaukset, määrälliset ja laadulliset tavoitteet sekä kielenopetuksen kehittämissuunnitelmat. Kun keskitetty päätöksenteko ja ohjaus vähenevät, tarvitaan enemmän seuranta, julkista keskustelua ja koordinoitua, jotta eri tahot tiedostaisivat oman toimintansa merkityksen kieliohjelman kokonaisuuden muotoutumisessa.

---

<sup>33</sup> Piri 2001: 96–101.

<sup>34</sup> Piri 2001: 235–236.

Pöyhönen (2008) näkee nykypäivän kielten opetuksen ja tutkimuksen kentässä ongelmana sen, että tutkimustuloksia on hyödynnetty käytännön kielten opetuksessa vain osittain. Tulevaisuuden haasteeksi Pöyhönen katsoo kielikoulutuspolitiikan, tutkimuksen ja käytännön toteutuksen yhteensovittamisen. Kielikoulutuspolitiikan täytäntöönpano on monien eri toimijoiden vastuulla. Näiden niin paikallisten, alueellisten kuin valtakunnallisten toimijoiden tulisi verkostoitua, jotta tulevaisuuden kielikoulutuksen haasteisiin voidaan vastata ja jotta joustavan oppimisen ja kielten opiskelun jatkumo toteutuisi elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. KIEPO-projektissa tehty kartoitus kielikoulutuksen nykytilasta ja sen taustoista luo pohjaa tulevaisuuden kielikoulutuspolitiikalle.<sup>35</sup>

Oma tutkimukseni lähestyy tutkimusongelmaa monikielisyyspolitiikan näkökulmasta. Siksi on syytä tarkastella eroa kielipolitiikan ja monikielisyyspolitiikan välillä. Monikielisyyspolitiikan voidaan katsoa käsittävän sekä kielipolitiikkaa että kielikoulutuspolitiikkaa. Toisaalta voidaan ajatella, että monikielisyyspolitiikka sisältyy kielikoulutuspolitiikkaan, sillä kielikoulutuspolitiikan pohjana on vahvasti ajatus ihmisen monikielisyydestä ja sen tavoitteena on yhteiskunnassa vallitsevan kielitaitovarannon säilyttäminen ja kehittäminen. Kielikoulutuspolitiikassa pyritään vaikuttamaan siihen, miten eri kielten oppimista voidaan tukea. Monikielisyyspolitiikka, kuten kielipolitiikkakin, pyrkii vaikuttamaan eri kielten välillä vallitseviin suhteisiin, niiden käyttömahdollisuuksiin, osaamiseen ja arvostukseen yhteiskunnassa ja eri sosiaalisissa yhteisöissä, joissa on läsnä useampia kieliä. Monikielisyyspolitiikka tukee kuitenkin selvemmin niin yksilön kuin ympäröivän yhteisön monikielisyyttä. Monikielisyyspolitiikassa näkökulma on siis toinen. Lähtökohtana mikrotason tarkastelulle on siihen liittyvät relevantit sosiaalisesti rakentuneet kontekstit, jotka vaikuttavat eri kielten väliseen keskinäiseen tasapainoon. Samoin kuin muutenkin politiikassa, myös kielipolitiikassa, kielikoulutuspolitiikassa ja monikielisyyspolitiikassa on kysymys niukkojen resurssien jakamisesta yhteiskunnassa, johon pyritään oikeudenmukaisella tavalla niin, että otetaan huomioon yksilön, eri sosiaalisten ja kielellisten ryhmittymien kielelliset tarpeet ja oikeudet sekä yhteiskunnan ja talouselämän kielelliset tarpeet.<sup>36</sup>

Kielipolitiikkaan verrattuna monikielisyyspolitiikan perustana on selvemmin käsitys, että nyky-yhteiskunnassa ihminen tarvitsee eri kielten, niin äidinkielen kuin vieraiden kielten, sekä eri kielellisten rekisterien tuntemusta ollessaan sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Kansainvälistyvä ja globaalistuva maailma niin yksilön kuin sosiaalisten yhteisöjen ja yhteiskunnan kannalta on monikielinen ja -kulttuurinen sosiaalinen ympäristö. Monikielisyyspolitiikka pyrkii vaikuttamaan eri kielten opiskeluun ja opetuksen sisältöihin niin, että eri

---

<sup>35</sup> Pöyhönen 2008: 165–166.

<sup>36</sup> Vrt. Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 15–22.

sosiaalisten ryhmittymien edustajat ja yksilöt voivat olla kanssakäymisessä keskenään mahdollisimman laajasti elämän eri osa-alueilla. Kielipolitiikka voi keskittyä yksittäisten kielten aseman tukemiseen ja ajamiseen, mutta monikielisyyspolitiikka painottaa nyky-yhteiskunnan niin kielellistä kuin kulttuurista monimuotoisuutta, jolloin kielipoliittisia päätöksiä on peilattava siihen, miten ne vaikuttavat eri kielten välisiin suhteisiin kokonaisuutena.

Taustalla on näkemys, että eri kielillä on omat roolinsa, asemansa ja merkityksensä yhteiskunnassa. Lähtökohdiltaan kaikki kielet, samoin kuin kaikkien kielten puhujat, nähdään samanarvoisina. Kielellinen todellisuus heijastaa kuitenkin sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuneita sosiaalisen todellisuuden hierarkkisia kategorioita. Kieliä siis luokitellaan eri tavalla. On olemassa maailmankieliä eli valtakieliä, joita puhutaan laajasti ympäri maailmaa tai ne edustavat tiettyjen ryhmien taloudellista ja poliittista valtaa yhteiskunnassa. Toisaalta on olemassa kansalliskieliä, vähemmistökieliä, vähemmän puhuttavia kieliä. Kielten väliset suhteet rakentuvat hierarkkisesti, mikä heijastaa vallitsevia sosiaalisesti rakentuneita valtasuhteita. Jonkin maan tai alueen taloudellinen ja poliittinen valta-asema vaikuttaa myös maan kielen asemaan muihin kieliin nähden.

Monet maat ovat myös tietoisesti pyrkineet tekemään kieltään ja edustamaansa kulttuuria tunnetuksi. Englantia puhuvien maiden taloudellisen ja poliittisen valta-aseman kasvu toisen maailmansodan jälkeen ja tietoiset kielen edistämistoimet ovat vaikuttaneet siihen, että englannin kielestä on tullut yksi tärkeimmistä maailman valtakielistä. Englannin kielellä on siis korkea sosiaalinen status ja korkea käyttöarvo kansainvälisessä kanssakäymisessä.<sup>37</sup> Monikielisyyspolitiikalla taas pyritään vaikuttamaan kielten väliseen tasapainoon ja moninaisuuden säilyttämiseen. Kielten moninaisuuden tukemisella pyritään edistämään vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä eri sosiaalisten ryhmien, yhteisöjen ja kulttuurien edustajien välillä.

Nikula et al. (2010) artikkelissaan *When MT + 2 is not Enough* pohtivat Suomen kielikoulutuspolitiikkaa eurooppalaisten kielitaitosuositusten näkökulmasta, joissa tavoitteeksi on otettu, että eurokansalainen osaa kahta vierasta kieltä. Suomessa äidinkielen lisäksi kahden muun kielen osaaminen toteutuu koulujärjestelmän osalta niin, että yleisimmin osataan äidinkieltä, toista kotimaista ja englantia. Kirjoittajat pohtivat, olisiko Suomen erityispiirteet huomioonottaen ja kielivalikoiman monipuolistamiseksi järkevämpää asettaa kielitaitotavoitteeksi kotimaisten kielten lisäksi kaksi vierasta kieltä. Englannin osaamisen vaatimus tulee Suomessa ruohonjuuritasolta ja englannin kieli on voimakkaasti läsnä koulujärjestelmän ulkopuolella, joten Nikulan et al. katsovat, että 2 + 2 toisi englannin

---

<sup>37</sup> Ks. Piri 2001: 249–250.

lisäksi mahdollisuuden hankkia jonkin muun vieraan kielen taidon koulujärjestelmän puitteissa.<sup>38</sup> Mahdollinen ruotsin kielen valinnaistaminen ja 2 + 2 mallin valitseminen tarkoittaisi käytännössä Suomen virallisen kaksikielisyyspolitiikan alasajoa. Kielten oppimisen monipuolistamiseen tarvitaan lisäksi muitakin keinoja, kuten esimerkiksi kieliaineiden ja muiden aineiden integroimista yhteisiin oppimiskokonaisuuksiin erilaisin sisältöä painottavin lähestymistavoin.<sup>39</sup>

Nikulan – Saarisen et al. (tulossa) mukaan suomalaisessa kielipolitiikassa monikielisyyttä ei erityisesti painoteta. Suomalaisissa dokumenteissa Suomen kansalaiset ja maahanmuuttajat käsitellään eri ryhminä ja niille asetetaan erilaisia vaatimuksia ja odotuksia. Suomalaisia kannustetaan hankkimaan hyvä kielitaito. Maahanmuuttajilta vaaditaan suomen kielen taitoja suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumiseksi. Virallinen kaksikielisyys saa painoarvoa ja kielihierarkiassa korkeimmalla sijaitsevat viralliset kielet suomi ja ruotsi. Jatkuvasti kasvava monikielinen sosiaalinen todellisuus saa vähän huomiota. Niin historialliset kuin uudet vähemmistöryhmät jäävät näkymättömiksi. Kielellinen monimuotoisuus nähdään toivotuna puhuttaessa perinteisistä kielivähemmistöistä, kuten saamelaisista ja romaneista, joiden kieli ja kulttuuri tulee säilyttää virallisten kielten rinnalla.<sup>40</sup>

Kielipoliittisissa dokumenteissa korkeakoulujen henkilöstön ja opiskelijoiden osalta tavoiteltavaa on hankkia riittävät taidot, jotka mahdollistavat kansainvälisen yhteistyön niin opiskelun kuin työelämän kannalta. Monipuolinen kielitaito nähdään lähinnä valtaväestön kannalta hyödyllisenä instrumenttina menestyä kansainvälisillä työmarkkinoilla. Opetuksen kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2007–2012 yleissivistävän koulutuksen osalta kannustetaan opiskelemaan erityisesti harvinaisempia ja vähemmän opiskeltuja kieliä, mikä tarkoittaa muita kieliä kuin laajasti osattavaa englantia. Yleisesti kuitenkin Suomessa monipuolisella kielitaidolla viitataan lähinnä saksan, ranskan ja venäjän kieliin englannin ja ruotsin rinnalla. KIEPO:n raportissa mainitaan lisäksi espanja, kiina, japani ja arabia, joilla uskotaan tulevaisuudessa olevan globalisaation myötä enemmän kysyntää.<sup>41</sup>

Nikula – Saarinen et al. (tulossa) huomauttavat, että suomalaisissa linjauksissa kansallinen painopiste kohdistuu kahden kotimaisen kielen aseman eli virallisen kaksikielisyyden säilyttämiseen. Tämä kansallinen painopiste tarkoittaa, ettei siinä ole monikielisyyttä lisääviä kansainvälisiä ja globaaleja kehityssuuntauksia otettu

---

<sup>38</sup> Ks. myös Takala 2009: 184.

<sup>39</sup> Nikula et al. 2010.

<sup>40</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>41</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa), Pöyhönen et al. 2009, KIEPO-raportti: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

merkittävästi huomioon. KIEPO<sup>42</sup> sen sijaan painottaa laajemman kielivalikoiman tarjoamista verrattuna kansalliseen opetuksen kehittämissuunnitelmaan.

Suomalaisissa dokumenteissa (Koulutuksen- ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 ja KIEPO-raportissa) painotetaan suomen ja ruotsin kielen muodostavan pohjan suomalaisten monikielisyydelle, joiden lisäksi kansainvälisillä markkinoilla kilpailemiseksi muut vieraat kielet tuovat lisäarvoa erityisesti suomenkieliselle väestölle. Maahanmuuttajien monikielisyys nähdään enemmänkin ongelmana kuin voimavarana. Nämä osin ristiriitaiset diskurssit monikielisyystä osoittavat, ettei jatkuvasti monipuolistuva kielten moninaisuus voimavarana ole Suomessa noussut keskusteluun.

Nikula – Saarinen et al. (tulossa) käyttävät termiä 'monolingual multilingualism' eli yksikielinen monikielisyys, mikä tarkoittaa kielten esittämistä hierarkkisen rakenteena, jolloin kieliä käytetään ja opitaan erillään toisistaan ja niitä jokaista käytetään omissa yhteyksissään. Kielipoliittisissa dokumenteissa on vähän viittauksia sosiaalisessa todellisuudessa vallitseviin kielellisiin hybrideihin tai sulautumiin, yhdistettyyn käyttöön. Erityisesti Suomen kielipolitiikan teksteissä monikielisyys, joka pohjautuu suomen ja ruotsin kielen osaamiseen ja jota muut kielet täydentävät, nähdään edelleen kansallisen tason huolenaiheena.<sup>43</sup>

Vallalla on yleisesti moderni yksikielisyttä tukeva käsitys monikielisyystä post-modernin hybridin monikielisyyskäsityksen sijasta. Post-modernin hybridiyhteiskunnan tuomat haasteet eivät ole vielä saavuttaneet kielikoulutuksen käytänteitä. Hybriditodellisuus ei ole vielä Suomessa niin ilmeinen kuin se on muissa muissa Euroopan maissa kuten esimerkiksi Italiassa, joka on sijaintinsa kannalta ollut jo pitkään Euroopan ulkopuolelta tulevien ihmisvirtojen vastaanotto-maa laajassa mittakaavassa. Italiaa on jo perinteisesti kuvattu kielten ja kulttuurien mosaiikkina sen kulttuurihistoriallisten kieliperimän näkökulmasta. Italian maaperällä sijaitsee muun muassa noin parikymmentä historiallista kielisaareketta, joissa puhutaan jotain muuta kieltä kuin italiaa. Kaikkiaan 12 kielivähemmistöä on saanut Italian valtion tunnustuksen ja niiden puhumat kielet ovat suojelun kohteena. Näiden lisäksi italian kielen murteiden väliset erot ovat olleet ja osin ovat edelleen suuria. Suomen voitaneen katsoa monikielisyiden ja monikulttuurisuuden kannalta edustavan modernia yhteiskuntaa, jossa vallitsevana ryhmänä on näennäisesti homogeeninen suomea puhuva valtaväestö ja josta liikkuvuuden lisääntyessä on kehittymässä post-moderni hybridiyhteiskunta.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

<sup>43</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>44</sup> Ks. Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

Mainittakoon vielä muutama tutkimus, joissa on käytetty kriittistä diskurssianalyysiä kielipolitiikan tutkimisessa. Suomalaista kielipolitiikkaa diskursseina faircloughilaisen kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdista on tutkinut Minna Vakkila (2002) pro gradu-tutkielmassaan Kielipolitiikka diskursseina. Työssään hän on paneutunut tutkimaan kielisuunnittelun prosesseja ja sitä, millä diskursiivisilla keinoilla tuotetaan suomalaista vähemmistöpolitiikkaa. Tutkimuksen mukaan suunnitteluun osallistuvat osapuolet määrittävät väljästi tai jätetään mainitsematta ja suunnittelu kohdistuu institutionaaliin rooleihin. Suunniteltujen toimenpiteiden toimeenpanijat voivat määrittää toimenpiteiden toteuttajat, kohteet, toimenpiteet ja niiden puitteet omista lähtökohdistaan. Tutkimuksen mukaan kielisuunnittelua ja kielipolitiikkaa rakennetaan julkishallinnollisella ja juridisella diskurssilla, joiden käyttö ja analyysi edellyttävät näiden diskurssien ja käytänteiden tuntemusta. Anna-Liisa Virtala (2002) on myös käyttänyt kriittistä diskurssianalyysiä tutkiessaan kielisuunnittelua ja vieraskielisestä opetuksesta käytyä julkista keskustelua.

## 2.2 EUROOPPALAINEN MONIKIELISYYSPOLITIikka

Monikielisyyspolitiikka liittyy läheisesti kansainvälistymiseen ja globalisaatioon. Kansainvälistyvässä yhteiskunnassa tulisi olla mahdollisimman monipuolista kielillistä osaamista vastaamaan erilaisiin niin taloudellisiin, kulttuurisiin kuin sosiaalisiin tarpeisiin. Monikielisyyspolitiikka pyrkii siis edistämään yhteiskunnan monimuotoisuutta ja monikulttuurisuutta tukemalla yksilöiden mahdollisuuksia eri kielten käyttämiseen, osaamiseen ja opiskeluun. Tavoitteena on tukea ns. kotikansainvälistymistä, mutta yhtä lailla edistää ja tukea myös kansainvälistä liikkuvuutta. Monikielisyyspolitiikan taustalla on yhtäältä pyrkimys rauhasan yhteiselön ja yhteisymmärryksen löytämiseen ja lisäämiseen eri kansojen ja kansanryhmien sekä yksilöiden välillä, mutta toisaalta politiikkaa ohjaavat myös alueelliset ja taloudelliset intressit.

Yhteiskunnallisten tarpeiden näkökulmasta koulutuksen tulee vastata kasvavan kansainvälistymisen vaatimuksiin. Tarpeet työmarkkinoilla muuttuvat, ja niitä määrittävät erityisesti eurooppalaisen talous- ja kilpailualueen integraatio, joka edelleen syvenee ja tiivistyy. Lisäksi tarpeiden muuttumiseen vaikuttavat Timosen (tulossa)<sup>45</sup> mukaan kansallisvaltioiden raha- ja työmarkkinoiden sääntelyn väheneminen, muutokset tuotantotavoissa sekä kansalliset elinkeinorakenteen muutokset. Työelämässä vaaditaan monenlaista erityisosaamista, mutta Timonen

---

<sup>45</sup> Timonen, Liisa (tulossa): Kansainvälisyysosaaminen ammatillisena valttina? Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

(tulossa) tutkimuksensa esittelyssä painottaa, että ”*kaikilla aloilla korostuu yleis-osaamisen tarve: viestintä- ja vuorovaikutustaidot, kielitaito, oppimaan oppiminen sekä monikulttuurinen ja eettinen ymmärrys ovat tärkeitä perustaitoja, joille ammatillinen osaaminen ja osaamisen siirrettävyys rakennetaan*”. Timonen määrittelee, että yritys- ja elinkeinoelämässä vaadittava kansainvälisyysosaaminen rakentuu pääasiassa monikulttuurisesta ja eettisestä ymmärryksestä sekä kielitaidosta. Kun kansainvälistyminen globalisaation myötä on jatkuvasti lisääntyvää, vaatii se käytännössä kielitaidon monipuolistamista ja syventämistä. Yhteiskunnasta tulisi siis löytyä entistä monipuolisemmin eri kielten osaajia. Kielten opiskelun yhteydessä kehittyvät samalla niin viestintä- ja vuorovaikutustaidot kuin monikulttuurinen ja eettinen ymmärrys.

Eurooppalainen monikielisyyspolitiikka perustuu kielellisen monimuotoisuuden tukemiseen, mikä on yksi Euroopan unionin perusarvoista. Euroopan unionin perusoikeuskirjan<sup>46</sup> artiklan 22 mukaan unioni kunnioittaa kulttuurista, uskonnollista ja kielellistä monimuotoisuutta. Artikla 21 kieltää mm. kieleen perustuvan syrjinnän. Euroopan komission monikielisyyspolitiikka perustuu tavoitteisiin, jotka on määritellyt komission toimintasuunnitelmassa (27.7.2003) Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen<sup>47</sup>.

Tavoitteena on edistää kielten oppimista ja kielellistä monimuotoisuutta Euroopan unionissa. Komissio kannustaa kaikkia Euroopan kansalaisia opiskelemaan kieliä. Se pyrkii tukemaan kaikkien eurooppalaisten kielten käyttöä. Myös Euroopan ulkopuolisen maailman kieliä kuten venäjää, kiinaa ja hindiä tulisi osata. EU:n jäsenvaltiot ovat kuitenkin itse vastuussa kielipolitiikan täytäntöönpanosta kansallisella, alueellisella sekä paikallisella tasolla. Jäsenvaltioita kannustetaan laatimaan kansallisia suunnitelmia kieltenopetuksen edistämiseksi kaikissa koulutusvaiheissa sekä lisäämään tietoisuutta kielellisen monimuotoisuuden merkityksestä.<sup>48</sup>

Euroopan Unionin kielellinen moninaisuus heijastelee nykyisellään 23 maata kattavan talousalueen poliittista moninaisuutta. Sandra Lucietto (2008) toteaa artikkelissaan eurooppalaisesta monikielisyyspolitiikasta, että sen perustana eivät niinkään ole olleet taloudelliset syyt, sillä talousalueen koko budjetista suuren osan vievät käännöspalvelut, kun Unionin tekstien tulee olla kaikkien jäsenmaiden kansalaisten saavutettavissa 23:lla alueen virallisella kielellä. Asioiden käsittelykieliksi on valittu englantia, ranska ja saksa kustannusten ja ajan säästämiseksi.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Euroopan unionin perusoikeuskirja. 18.12.2000 (2000/C 364/01).

<sup>47</sup> Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen (2004–2006), Euroopan komission toimintasuunnitelma, hyväksytty 27.7.2003.

<sup>48</sup> Ibid.

<sup>49</sup> Ks. Euroopan komissio, Euroopan kielet: [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_fi.htm) (1.1.11).



Jäsenvaltioiden määrän kasvaessa Unionin kielipolitiikkaa onkin arvosteltu liian kalliina ratkaisuna. Virallisten kielten suuri määrä perustuu poliittisiin näkemyksiin, joiden taustalla on pyrkimys korostaa yhdentyneen Euroopan moninaisuutta. Yhdentyvässä Euroopassa koetaan tärkeäksi yhtäältä säilyttää paikallinen identiteetti, mutta toisaalta pyrkiä kehittämään monipuolista kielitaitoa, jotta ei linnoitauduttaisi oman paikallisen kielialueen sisälle. Monikielisyydellä pyritään siis voimakkaasti lisäämään eri kulttuurien välistä dialogia niin poliittisen kuin sosiaalisen järjestyksen ja tasapainon löytämiseksi ja säilyttämiseksi. Myöskään englannin asema *lingua francana* Euroopassa ei ole kiistaton. Monet pitävät englannin kieltä puutteellisena kommunikointivälineenä, sillä siitä puuttuu kulttuurinen aspekti. Se ei edusta *lingua francana* mitään kulttuuria, kun taas kommunikoinnissa eri kulttuuria edustavien puhujien välillä tarvitaan myös tietoa kulttuurien välisistä ominaispiirteistä kommunikoinnin saralla. Eri kulttuurien ymmärtämiseksi tarvitaan kyseisten kulttuurialueiden kielten tuntemusta.<sup>50</sup> Myös Nikula - Saarinen et al. (tulossa) näkevät englannin aseman ristiriitaisena eurooppalaisen kielipolitiikan teksteissä. Englannin ylivaltaa *lingua francana* pidetään osin uhkana Euroopan monikielisyydelle ja englannin kielen leviämiseen liittyy jännitteitä.<sup>51</sup>

Eurooppalaista kielipolitiikkaa Nikula et al. (2010) kritisoivat siitä, että kielitaitotasovaatimuksen tavoitetaso on jätetty lähes kokonaan määrittelemättä. Kielitaitosuosituksissa ei vaadita äidinkielen tasoista osaamista, mutta käytännössä hyvin erilaisilla opetussuunnitelmilla ja oppimistavoitteilla voidaan eurooppalaisten kielipolitiikan tavoitteet katsoa täytetyksi. Linjaukset eivät siis anna selvyyttä siihen, riittääkö esimerkiksi vaatimattomampi A2-taitotaso osoittamaan asetetut eurooppalaiset kielitaitotavoitteet vai tulisiko tavoite asettaa esimerkiksi vaativampaan B2-taitotasoon.

Nikula et al. (2010) kritisoivat eurooppalaista kielipolitiikkaa myös siitä, että se ei määrittele, millaista osaamista tavoitellaan. Linjauksissa puhutaan kyvystä kommunikoida tehokkaasti ja käyttää kieltä aktiivisesti. Pitkän tähtäimen tavoitteiksi on asetettu käytännön taitojen osaaminen vähintään kahdessa vieraassa kielessä. Se painottaa siis kommunikatiivista lähestymistapaa kieleen, mutta jättää huomiotta sen, että jonkin asteinen passiivinen kielellinen kompetenssi eli kyky ymmärtää kirjoitettua ja puhuttua kieltä voi olla osaajalleen hyvin merkittävä taito. Eurooppalaisessa kielipolitiikassa on nähtävissä jännitteitä kokonaisvaltaisempaan kielen oppimiseen painottavien ja toisaalta kielen osaamisalueiden osittaistakin hallitsemista korostavien näkemysten välillä. Kielitaidon arviointitavat ja -kriteerit ovat myös vaihtelevat ja yhtenevien linjausten löytäminen eurooppalaisessa kielipolitiikassa on vaikeaa. Esimerkiksi Suomessa arvioinnissa on perinteisesti painotettu kirjallista tuottamista ja passiivista kielitaitoa, kun taas esimerkiksi

---

<sup>50</sup> Lucietto 2008: 7–9.

<sup>51</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).



Italiassa kielitaidon, samoin kuin muunkin osaamisen hallitsemista, mitataan enemmän suullisin testein ja kokein. Perinteisesti kielenoppiminen on lisäksi luokkahuonetilanteessa jaoteltu usein eri taitoalueisiin erikseen, mikä ei ole kommunikatiivisen lähestymistavan tavoitteiden mukaista.<sup>52</sup>

Nikula – Saarinen et al. (tulossa) artikkelissaan analysoivat, miten suomalaisen ja eurooppalaisen kielipolitiikan teksteissä kielellistä moninaisuutta ja monikielisyyttä käsitellään yhtäältä ongelmana ja toisaalta voimavarana. EU tukee kansalaisten vapautta puhua ja kirjoittaa omalla äidinkielellä, mutta vapaus rajoittuu etusijassa Euroopan Unionin maiden virallisia kieliä puhuviin ja jossain määrin alueellisia vähemmistökieliä puhujiin. Näitä etusijalle asetettuja kieliä on noin vajaat 90, kun Euroopassa puhutaan kaikkiaan yli 300 eri kieltä. Eurooppaan muuttavien siirtolaisten määrä ja Euroopan sisäinen maahanmuutto ovat jatkuvassa kasvussa, mikä sekoittaa enenevässä määrin kielellistä moninaisuutta ja muuttaa eri kielten puhujien kielellistä asemaa.<sup>53</sup>

Nikulan – Saarisen et al. (tulossa) mukaan Euroopan kielipolitiikan teksteissä luokitellaan kielet erilaisiin kategorioihin kuten virallisiksi, kansallisiksi tai muiksi kieliksi eli Euroopan kielellinen tilanne kuvataan hierarkkisena järjestelmänä. Puhuttavat kielet siis luokitellaan, numeroidaan ja sijoitetaan erilaisiin asemiin kielellisessä hierarkiassa. Tämä luokittelu ja leimaaminen on kieli-ideologista toimintaa, jolloin kieliä voidaan 'kontrolloida' ja valvoa. Ongelmaksi nousee, kuinka paljon kielipoliittisten tekstien kielellisen moninaisuuden eli sosiaalisen todellisuuden kuvaaminen itsessään luo kielten ja eri kielten puhujien välille hierarkkista eriarvoisuutta ja miten taustalla olevat arvot ja ideologiat tulevat näkyviksi teksteissä.<sup>54</sup>

Monikielisyys ymmärretään yhteisöä rikastuttavana asiana, mutta toisaalta se nähdään haasteena kansallisvaliolle, joka taistelee identiteettinsä säilyttämisen puolesta. Nikula - Saarinen et al. (tulossa) näkevät kielten ja monikielisyyden rakentumisen osoittavan sosiaalista muutosta ja pinnan alla piileviä sosiaalisia jännitteitä. Nykypäivän sekava sosiaalinen elämä pyritään saamaan järjestykseen ja tasapainoon, jotta sitä voitaisiin hallita. Ajattelu perustuu käsitykseen tiettyä aluetta hallitsevasta kansallisvaltiosta, jossa kollektiivinen toimija käyttää oikeudellista valtaa kontrolloida yksilöllisyyttä. Maahanmuuttajat tuovat epätasapainoa vallitsevaan kielelliseen tilanteeseen ja siten luovat tarvetta lisätä kontrollia.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Nikula et al. (2010).

<sup>53</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>54</sup> Ks. myös Chiapello – Fairclough 2002, Fairclough 2003.

<sup>55</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa.)

Kielipoliittiset tekstit ovat vallan käytön välineitä. Ne kuvaavat sosiaalista todellisuutta ja samalla vaikuttavat siihen. Teksteillä pyritään tietoisesti vaikuttamaan sosiaalisiin olosuhteisiin, mutta samalla ne välillisesti intertekstuaalisuuden ja interdiskursiivisuuden kautta vaikuttavat viralliseen ja yleiseen mielipiteeseen monikielisydestä. Tekstien kautta historiallisen, sosiaalisen ja institutionaalisen vaikutusvallan välityksellä siis syntyy tietynlainen kuva monikielisydestä.<sup>56</sup>

Yhteisöissä on vallalla eriyttäviä ja toisaalta yhtenäistäviä voimia. Nikula – Saarinen et al. (tulossa) toteavat, että kielivaatimuksilla pyritään tarjoamaan ratkaisua siirtolaisongelmaan, jolloin koheesio tarkoittaa homogeenisuutta. Uudet tulokkaat pyritään mukauttamaan jo olemassa olevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Toisaalta erilaisuus nähdään eurooppalaisena mosaiikkina eli kielten ja kulttuurien rikkautena tai arvona, joka on historiallisesti vallitsevan erilaisuuden ominaispiirre, jota taas maahanmuuttajat ja siirtolaiset nykytilanteessa rikkovat.<sup>57</sup>

Eurooppalaisen kielipolitiikan teksteissä kielellinen moninaisuus nähdään yhdistävänä tekijänä, positiivisena arvona, joka tuo lisäarvoa ja mahdollisuuksia menestyä niin yhteisölle kuin yksilölle elämän eri osa-alueilla. Toisaalta teksteissä ilmaistaan tarve hallita kielellistä moninaisuutta, lisätä kulttuurien välistä ymmärrystä ja poistaa kulttuurien välisiä raja-aitoja. Sosiaalisen koheesio kannalta lisääntyvää kielten moninaisuutta ja erilaisuutta tulisi hallita mahdollisten konfliktien välttämiseksi. Kielten moninaisuudella on siis kaksijakoinen luonne. On sosiaalisesti hyväksyttävää monikielisyyttä ja toisaalta näkymättömämpää vähemmän arvostettua monikielisyyttä. Moninaisuus, koheesio ja kilpailukyky tuovat teksteissä eri arvostuksia eri painotuksin esille.<sup>58</sup>

Kielten moninaisuus ei siis ole vain ylistettävä asia, vaan se koetaan myös ongelmana, jota tulee hallita. Näin ollen teksteissä hierarkisoidaan ja luokitellaan eri kielet kuvaamalla eurooppalaista kielellistä maisemaa ja luokittelemalla kielet sen pohjalta ylimmällä hierarkiatasolla sijaitseviin virallisiin Euroopan Unionin kieliin, joita seuraavat alueelliset ja vähemmistökielet ja joiden jälkeen alimmalla hierarkiaportilla ovat maahanmuuttajien kielet. Hierarkia saa alkunsa EU:n lainsäädännöstä, mutta niihin liittyy myös kulttuurista luokittelua. Puhutaan Euroopan sisäisistä kielistä (vrt. Euroopan sisämarkkinat) ja toisaalta tärkeimmistä ei-eurooppalaisista maailmankielistä, joita tulisi myös hallita. Näin kieliä ryhmitellään eri hierarkisiin ryhmiin niille annettun (taloudellisen) merkityksen perusteella. Eurooppalaisissa kielipolitiikan teksteissä ongelmaksi tuleekin eri kielten nimeäminen ja sitä kautta niiden arvottaminen tiettyyn hierarkiatasoon. Kielten

---

<sup>56</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa), ks. Fairclough 2002: 131, Blommaert 2005,

<sup>57</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>58</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

luettelointi ja lokerointi jättää varjoon monikielisuuden mukanaan tuomat kielelliset hybridit ja monikieliset identiteetit.<sup>59</sup>

Vaikka eurooppalaisen kielipolitiikan tekstit painottavat kielten tasavertaisuutta eikä niitä eksplisiittisesti hierarkisoida, kielten luokittelu ja luettelointi osoittaa, että hierarkiat ovat implisiittisesti olemassa. Monipuolinen kielitaito nähdään lähinnä EU-kansalaisten kannalta tavoiteltavana arvona. Maahanmuuttajien monikielisuuden tuomaa lisäarvoa niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta ei nosteta erityisemmin esille. EU-kansalaisille sen sijaan on arvokasta puhua eri kieliä, koska he siten voivat toimia linkkinä eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä. Maahanmuuttajien kielitaidon osalta myös tätä näkökulmaa ei tuoda esille.<sup>60</sup>

Englannin kielen asemaa ja globalisaatiota käsittelevää tutkimusta vetää yhteen Allan James (2009) artikkelissaan *Theorising English and globalisation: semiodiversity and linguistic structure in Global English, World Englishes and Lingua Franca English*. Englannin kielen problematiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa globalisaation nähdään aiheuttavan kielellistä yksipuolistumista, englannin eri kielimuotojen moninaistumista ja sulautumista eli hybridisaatiota. Ilmiötä kuvaamaan on käytetty terminologiaa, kuten kansainvälinen englanti (tai englannit), uusi englanti (tai englannit), globaali englanti (tai englannit), maailman englanti (tai englannit), lingua franca englanti (tai englannit). Tutkimuksissa käytetään myös kielen puolustuslinnake-käsitettä, mikä viittaa erityisesti Euroopassa vaikiintuneeseen suuntaukseen suojella kielellistä monimuotoisuutta englannin ylivaltaa ja yksipuolistavaa vaikutusta vastaan<sup>61</sup>. Samalla englannin kielen levitessä syntyy jatkuvasti uusia paikallisia englannin kielimuotoja, paikallisia murteita omine erityispiirteineen. Tämän lisäksi hybridisaation näkökulmasta englannin kieli nähdään lingua francana, kun englantia vieraana kielenä puhujien määrä maailmalla kasvaa, englannin kielestä on muodostunut globaali hybridikieli eli siihen on sulautunut paikallisten kielten piirteitä ja se muovautuu kansainvälisenä kommunikointikielenä omanlaisekseen eikä siitä enää ole erotettavissa mitään erityisiä paikallisia piirteitä. Englannin kielen kehittyminen globaaliksi hybridiksi kuvastaa samalla kulttuurista globaalin modernin yhteiskunnan kehittymistä.<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>60</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>61</sup> Ks. Phillipson 2003.

<sup>62</sup> James 2009: 82–86. Ks. globalisaatiosta ja kielitilanteen muuttumisesta myös Phillipson 2003 ja Steger 2003.

## 2.3 GLOBALISAATIO JA KORKEAKOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN

Artikkelissa *Spaces of multilingualism* Blommaert et al. (2005) ovat pohtineet monikielisyys, kansainväistymisen ja globalisaation suhdetta. Tutkijoiden mukaan monikielisyys ei viittaa yksilön ominaisuuteen, vaan se on jotain, jonka ympäristö tiettyine rakenteineen ja siinä ilmenevine kanssakäymisineen mahdollistaa tai tekee mahdottomaksi. Monikielisyys usein nähdään vajaana kompetenssina, jota ei hyväksyttyä tiettyssä tilanteessa kanssakäymisessä, mutta joka näkökulman muuttamisella voidaan nähdä arvokkaana kykynä.

Blommaert et al. (2005) mukaan globalisaation tutkiminen vaatii sosiolingvistiikan, diskurssianalyysin ja sosiaalisen teorian yhdistämistä. Tutkitaan, millaista on pysyvän ja luovan tai systeemisen ja moninaisen tasapaino, ja sen lisäksi huomioidaan sosiaalisten prosessien ennakoimattomuuden näkökulma. Tarkastellaan siis jännitteitä, jotka erityisesti globalisaation myötä tulevat esille. Kompetenssi on tiettyyn tilanteeseen sidoksissa ja sillä on siinä tietyt lainalaisuudet. Kompetenssi on yksilön ominaisuus. Monikielisyyttä ei voi ajatella täydellisenä ominaisuutena, vaan yleisesti monikielisyys ymmärretään osittaisena (*truncated multilingualism*) eli se toimii vain tietyissä kielenkäyttötilanteissa (*domains*). Kieli ei ole ainoastaan merkityksen kantaja, vaan käyttäytyminen on indeksikaalista eli omaa tiettyjä kausaalisia yhteyksiä. Kieli on ideologinen väline eli siihen on kietoutuneena kulttuurista ja sosiaalista merkitystä. Kieli on tärkeä elementti myös yksilön identiteetin sosiaalisessa muovautumisessa.<sup>63</sup>

Yksi globalisaation yhteydessä esille tulevista arvoista on kilpailukyky. Hyvää kilpailukykyä pidetään itsestään selvänä arvona. Globalisaatiosta puhuttaessa yhteiskuntaa arvioidaan taloudellisista lähtökohdista. Samoin myös kielitaito nähdään yhteisön tai yksilön kannalta taloudellisen edun tuojana eli kielitaito yhdistetään kilpailukykyyn. Asioiden määrittely taloudelliselta kannalta on luonnollista siitä näkökulmasta, että kyseessä olevat eurooppalaisen politiikan institutionaaliset tekstit edustavat ensisijaisesti taloudellisin perustein yhteen liittyneiden kansallisvaltioiden sopimustekstejä. Vaara piilee siinä, että taloudellisen markkina-edun varjolla pyritään vaikuttamaan laajemminkin sosiaaliseen todellisuuteen.<sup>64</sup>

Wächter (2008: 2–6) on arvioinut Bolognan prosessin vaikutuksia eurooppalaisen korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen. Hänen mukaansa on lähes mahdotonta

---

<sup>63</sup> Blommaert et al. 2005.

<sup>64</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

löytää mitään selvää syy-seuraus-suhdetta näiden välillä, sillä kansainvälistymistä on ollut olemassa jo ennen Bolognan prosessia ja toisaalta monet kansainvälistymiseen liittyvät toimet olisivat tapahtuneet ilman sitä. Wächter toteaa, että kansainvälistyminen tuntuu olevan nykypäivän trendi ja sen alle liitetään monenlaisia asioita, jotka nostavat kansainvälistymisen 'pisteitä'. Korkeakoulujen kansainvälistymisen prosessissa kansainvälinen, kulttuurienvälinen ja globaali elementti liitetään koulutuksen tarkoitukseen, toimintaan ja suorittamiseen. Käytännössä kansainvälistymiselle on löydettävissä monta tulkintaa. Euroopassa termiä kansainvälistyminen on käytetty seuraavissa yhteyksissä:

- opiskelijoiden ja henkilökunnan liikkuvuus
- opintojen hyväksyminen yli rajojen
- vieraskieliset tutkinnot, opintokokonaisuudet, erikoistumisopinnot, joihin liittyy vieraan kielen käyttäminen ja kansainvälinen opiskelija-aines
- sisällöltään kansainväliset opinnot: vertailevat ja kansainväliset opinnot
- joint degree eli yhteistutkinnot (vanhat kaksoistutkinnot), kahden tai useamman ulkomaalaisen partnerin kanssa yhdessä toteutettavat tutkinnot
- yli rajojen tarjottavat opintomahdollisuudet, opiskelu tapahtuu etäopiskeluna kotikoneilta
- koulutuksen kansainvälinen markkinointi
- eurooppalaisen tutkintojärjestelmän käyttöön otto eli kansainvälisesti hyväksytyt yhteiset tutkintorakenteet
- kansainvälisille opiskelijoille tarjottavat paikalliset palvelut.<sup>65</sup>

Yleisimpänä kansainvälistymisen muotona edellä luetelluista on niin opiskelijoiden (lyhytaikaisemmat vaihto-ohjelmat ja tutkinnonsuorittajat) kuin tiedekuntien henkilökunnan liikkuvuus. Englanninkieliset tutkinto-ohjelmat eivät varsinaisesti kuulu Bolognan prosessin tavoitteisiin. Eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän yhtenäistämisen perimmäinen tavoite oli kasvattaa eurooppalaista kilpailukykyä muihin nähden. Vuonna 2007 englanninkielisten tutkinto-ohjelmien määrässä neljä maata olivat Euroopan kärjessä kattaen lähes puolet koko Euroopan osuudesta: Alankomaat, Saksa, Suomi ja Ruotsi. Suhteutettuna opiskelijamääriin Suomi oli toisella sijalla. Vähiten englanninkielisiä ohjelmia on Etelä-Euroopan maissa. Englanninkielisiin tutkintoihin harvoin kuuluu opiskelujaksoa ulkomailla, mikä selittyy sillä, että opiskelijat ovat kansainvälisiä.<sup>66</sup>

Koulutuksen kansainvälinen markkinointi on lisääntynyt laaja-alaiseksi kampanjoinniksi, mikä on merkki kilpailun kiristymisestä globaaleilla koulutusmarkkinoilla. Markkinointi suuntautuu etupäässä Euroopan ulkopuolelle. Mainoskampanjoihin liittyy koulutusbrändin luominen ja web-sivustot sekä mediakampanjat. Suomi kuuluu pienenä maan Ruotsin kanssa voimakkaan koulutusmarkkinoinnin maihin Iso-Britannian, Saksan, Ranskan ja Hollannin ollessa kärjessä. Bolognan

---

<sup>65</sup> Wächter 2008: 2– 6.

<sup>66</sup> Wächter 2008: 6– 20.

prosessin myötä Euroopassa on keskitytty korkeakoulujen tutkintojärjestelmien yhtenäistämiseen kilpailukyvyn lisäämiseksi, mutta samalla ollaan suuntautumassa globaaleille markkinoille.<sup>67</sup>

Artikkelissaan Kansainvälistymisen esteistä, haasteista ja mahdollisuuksista Hoffman ja Välimaa (2008) määrittelevät korkeakoulutuksen kansainvälistymiselle eri tasoja, joista ylimpänä tasona toimii globaali korkeakoulutus eli Euroopan unioni ja sen jäsenvaltioiden yhteistyö, jolla pyritään yhtenäistämään korkeakoulutusta rakenteellisilla muutoksilla, kuten Bolognan prosessilla<sup>68</sup> ja Lissabonin sopimuksella<sup>69</sup>. Globaalin tason linjauksilla on vaikutusta kansallisvaltion tasolle, eli valtiolla on valta säätää korkeakoulutusta koskevia lakeja, joissa eurooppalaiset linjaukset otetaan huomioon. Seuraavalla tasolla on kansallinen korkeakoulujärjestelmä, jossa eri yliopistot ja ammattikorkeakoulut tulkitsevat eri tavoin kansainvälistymisen. Korkeakoulujen sisällä on osaston tai tiedekunnan taso sekä perusyksikkö- eli laitostaso. Lisäksi kansainvälistymiseen oman näkökulmansa tuovat eri henkilöryhmät, kuten opiskelijat, henkilökunta, opettajat, tutkijat jne. Hoffmanin ja Välimaan mukaan eri tasoilla toiminnan tavoitteet ja luonne eroavat toisistaan, joten mitään yleistystä kansainvälistymisestä ei voida tehdä. Korkeakoululaitoksen näkökulma eroaa usein koulutuspoliittisista yleistyksistä. Kansainvälistyminen on ollut pitkään yksi opetusministeriön politiikoista, johon eri yliopistot ja tieteenalat ovat vastanneet eri tavoin yliopistohistorian aikana.<sup>70</sup>

Hoffman ja Välimaa (2008) linjaavat korkeakoulujen kansainvälistymiselle kolme eri määritelmää. Traditionaali kansainvälistyminen viittaa yliopistojen pitkään kansainväliseen yhteistyöhön, akateemiseen liikkuvuuteen ja opiskelijaliikkuvuuteen. Kehittyvä kansainvälistyminen liittyy globalisaatioon eli rakenteellisiin muutoksiin ylikansallisten koulutuskonsortioiden luomiseksi, johon liittyvät koulutusvienti, maksulliset koulutukset ulkomaalaisille, ylikansalliset tutkimusrahoitukset, EU:n puiteohjelmat, opetuspuolen kaupalliset opinto-ohjelmat, innovaatioyliopiston perustaminen, korkeakoulujen yhdistämiset, hallinnon ja johtamisen rakenteelliset muutokset, ulkopuolisen rahoituksen lisääntyminen, innovaatiotoiminnan tehostaminen, eli toiminnot, jotka ovat kansainvälisesti kaikille yhteisiä tavoitteita. Ideologinen kansainvälistyminen tarkoittaa argumentointia, mitä kansainvälistymisen nimissä tulee tehdä. Hoffmanin ja Välimaan (2008) mukaan tämä on usein normatiivista ja määräilevää ja siinä yksinkertaistetaan trendejä ja liioitellaan kansainvälistymisen mahdollisuuksia torjua globalisaation negatiivisia vaikutuksia.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Wächter 2008: 20–25.

<sup>68</sup> ks. Bolognan prosessi korkeakoulutuksessa:

[http://www.cimo.fi/cimo\\_asiantuntijana/kansainvalinen\\_yhteistyö/bolognan\\_prosessi](http://www.cimo.fi/cimo_asiantuntijana/kansainvalinen_yhteistyö/bolognan_prosessi) (25.1.2011).

<sup>69</sup> Lissabonin sopimus, ks. [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/take/index\\_fi.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_fi.htm). (25.1.2011).

<sup>70</sup> Hoffman – Välimaa 2008.

<sup>71</sup> Hoffman – Välimaa 2008.

Irtautumishypoteesi tarkoittaa, että globalisaatiovoimien vaikutuksesta yliopistot irtautuvat kansallisista ja paikallisista ympäristöistään. Näin kehittyvän kansainvälistymisen prosessit eivät enää olisikaan kansallisia prosesseja vaan globaaleja. Kansallisen ohjauksen kannalta valtio menettäisi ohjausvaltansa. Kansallisvaltion ja korkeakoulutuksen suhde organisoidaan uudelleen, eli päätetään, millä perustein valtio maksaa koulutuksesta aiheutuvat kulut. Valtio säätäneekö edelleen koulutusta koskevat lait ja asettaa strategiset tavoitteet.<sup>72</sup>

Kansainvälistyminen asettaa uusia haasteita korkeakoulutukselle. Tällä hetkellä ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä on Suomessa Euroopan alhaisimpia (vain 2,5 %) ja valtaosa suomalaisista opiskelijoista suuntaa Ruotsiin ja Iso-Britanniaan. Akateemisen henkilökunnan kansainvälinen liikkuvuus koskee lähinnä tieteellistä eliittiä eli henkilöitä, joiden akateeminen osaaminen on tunnettua ja haluttua ja jotka tulevat eliittiyliopistoista.<sup>73</sup>

Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa tyypillisesti oman yliopiston kasvattajat jäävät omaan yliopistoon tutkijoiksi ja opettajiksi, mikä luo omat haasteensa kansainvälistymiselle. Suomessa myös maahanmuuttajien määrä on alhaisimpia Euroopassa. Hoffman ja Välimaa toteavat, että yliopistojen kansainvälistymisen mittaamisessa tulisi tarkastella laitostasoa, missä varsinainen akateeminen toiminta eli tutkimus ja opettaminen tapahtuu. Saman yliopiston sisällä on eri tason laitoksia, jotka Hoffman ja Välimaa (2008) luokittelevat kolmeen tyyppiin: ykköstyypin laitokset kilpailevat globaalilla tasolla, kakkostyypin laitokset kilpailevat lähinnä eurooppalaisten ja muiden suomalaisten vastaavien laitosten kanssa ja kolmostyypin laitokset Suomen sisällä tai oman yliopistonsa sisällä. Kansainvälistymistä mittaavan akateemisen liikkuvuuden Hoffman ja Välimaa (2008) luokittelevat kuuteen eri tyyppiin:

1. Paikallinen kierto tarkoittaa tilannetta, jolloin tutkinnot kandidaatista tohtoriin suoritetaan samassa yliopistossa, mikä on Suomelle tyypillistä
2. Tieto- ja viestintäteknologinen liikkuvuus tarkoittaa ylikansallista kommunikaatiota, mikä on yleinen liikkuvuuden muoto
3. Lyhytaikaiset vaihdot ja vierailut, kuten Erasmus-opiskelijavaihto tai tieteellisiin projekteihin liittyvät vaihdot
4. Lateraalinen liikkuvuus tarkoittaa maahanmuuttajia, jotka ovat siirtyneet suomalaisiin yliopistoihin työskentelemään
5. Vertikaalinen liikkuvuus tarkoittaa maahanmuuttajia, jotka ovat käyneet suomalaisen ylioppilastutkinnon ja tulleet yliopistoon perinteisen väylän kautta
6. Sukupolviin liittyvä liikkuvuus tarkoittaa siirtolaisten sosiaalisen nousun mahdollisuutta korkeakoulutuksen kautta.

---

<sup>72</sup> Hoffman – Välimaa 2008.

<sup>73</sup> Hoffman – Välimaa 2008.



Hoffmanin ja Välimaan (2008) mukaan yksi kansainvälistymisen haaste koskee kasvatustieteitä eli tavoite kehittää tehokkaita pedagogisia keinoja vastata kasvavaan maahanmuuttoon, jotta korkeatasoinen koulutusjärjestelmä toimisi myös kansainvälisesti. Suomen vahvuuksia kansainvälistymisessä eivät ole niinkään huippuyksiköiden lisääminen, vaan kyky tarjota korkeatasoinen tutkimusympäristö, johon kuuluvat hyvinvointivaltion tarjoamat infrastruktuurit ja korkea elämisen laatu. Hoffman ja Välimaa (2008) toteavat, että yliopistojen täytyy tarjota sellaiset hallinnon rakenteet ja uramahdollisuudet, jotka houkuttelevat huippututkijoita jäämään Suomeen.

## 2.4 PIENET KIELET JA KÄSITTEEN SUHTEELLISUUS

Kielikoulutuspoliittisesti tarkasteltuna tutkimuskohteenani oleva italian kieli on Euroopan kärkipäässä eniten opiskeltavien kielten joukossa. Italia on yksi tärkeimmistä Euroopan talousalueen maista ja italian kielen puhujia pelkästään Italiassa on noin 60 miljoonaa. Eri aikakausina tapahtuneen maastamuuton seurauksena italialaissyntyisten siirtolaisten määrä Euroopassa ja muualla maailmassa on merkittävä. Italian ulkopuolella arviolta 6,5 miljoonaa ihmistä puhuu italiaa äidinkielenä. Näihin kun lisätään italian kieltä toisena/vieraana puhuvat, kokonaisluvuksi saadaan yli 120 miljoonaa ihmistä.<sup>74</sup> Niin puhujien määrän kuin Italian poliittisen ja taloudellisen aseman perusteella italia kielenä kuuluu Euroopan valtakieliin. Sen sijaan Suomessa italia kuuluu muutamien muiden suurten valtakielten eli saksan, ranskan, espanjan ja venäjän rinnalla niin sanottuihin pieniin kieliin eli kieliin, joiden opiskelu ja osaaminen on meillä harvinaisempaa. Näiden kielten joukossa italian kieli jää kuitenkin suomalaisissa koulutuspolitiikan teksteissä usein mainitsematta, kun luetellaan Suomelle tärkeitä kieliä.

Kuten luvussa 2.2 olen jo kuvannut, kieliä kategorisoidaan hierarkkisesti. Omassa työssäni käytän termiä *pienet kielet*, sillä monikielisyyspolitiikan periaatteiden mukaisesti pienikin on kaunista ja pienellekin tulee antaa oma arvonsa, sillä se rikastuttaa yhteisöä erilaisuudellaan. Tarjolla on kyllä muitakin termejä, kuten *vähemmän opiskeltavat kielet* tai *vähemmän osattavat* tai *puhuttavat kielet* tai *vähemmän tunnettavat kielet* tai *harvinaisemmat kielet*<sup>75</sup>. Termit ovat kuitenkin kankeampia ja tietyllä tavalla rajaavampia. Nämäkin termit perustuvat kategorisointiin, eli kieliä rinnastetaan johonkin muihin kieliin, jotka ovat jotain enemmän tai yleisempiä. Näitä termejä, kuten *pienet kielet* termiä, käytetään myös poliittisina termeinä, jolloin korostuu näkemys eri kielten välisestä hierarkiasta ja valta-

---

<sup>74</sup> Lewis, M. Paul (ed.) 2009: Languages of the World. Ethnologue, 16.

<sup>75</sup> Ks. esim. Carlson 1995: 6, kielikeskuksen kielten määritelmistä.



taistelusta. Tällöin tehdään kielten rinnastuksia ja toisaalta vastakkain asettelua. On olemassa vallitsevan kulttuurin tai valtaväestön puhumia kieliä ja toisaalta vähemmistöjen kieliä. Erityisesti vähemmän puhuttuja kieliä pyritään vaalimaan, jotta ne pysyisivät elinvoimaisina, koska ne heikompina ovat vaarassa kadota. Mitä enemmän kieliä puhutaan myös vieraana kielenä tai toisena kielenä, sitä suuremmat mahdollisuudet se tuo ihmisten väliseen kanssakäymiseen, mikä taas tukee myös kielivähemmistöjen kielellisten oikeuksien toteutumista. Kaiken kaikkiaan *pienet kielet*-termi on siis nähtävä suhteessa käyttökontekstiinsa. Lisäksi adjektiivi *pieni* voidaan yleisesti nähdä enemmän kuvailevana kuin erottelevana tai kategorisoivana terminä.

Perustelen *pienet kielet*-termin käyttöä myös sillä, että yleiskielessä vakiintuneena kaikki ymmärtävät, mitä sillä tarkoitetaan. On siis vain muistettava, mistä näkökulmasta asioita katsellaan. *Pienet kielet*-termi voi pitää paikkansa vain Suomen, pohjoisen alueen tai pelkästään yksittäisen koulutuksen tarjoajan kuten Oulun yliopiston mittakaavassa, joten paikallisesti pienistä kielistä puhuttaessa kyse voi olla Euroopan tai maailman vahvojen talousalueiden kielistä tai kielistä, joiden puhujia Euroopassa tai maailmassa on paljon. Toisaalta edellä mainitut italia, espanja ja venäjä ovat kieliä, joilla on vakiintunut asema Suomessa opetuskielinä. Ne ovat kieliä, jotka ovat jo pitkään rikastuttaneet kielivalikoimaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Niissä voi siis katsoa olevan jo pitkät kielen oppimisen ja opettamisen perinteet. Näitä kieliä opetetaan Suomessa myös yliopistoissa kielten filologia-aineina.

Edellä mainittujen kielten lisäksi on vielä harvemmin ja satunnaisemmin opiskeltavia, edelleenkin Suomen mittakaavassa pieniä mutta muualla suuria kieliä, kuten japani, kiina ja arabia. Sitten on eurooppalaisella tasolla pieniä kieliä, kuten kroaattia, tšekki, slovakki, unkari ja puola sekä lähisukukielemme viro, vain muutamia mainitakseni, eli pienten maiden kieliä, joiden kanssa yhteistyö eri alueilla voi olla tai voisi olla hyvinkin merkittävää, jos kielen osaajia ja kulttuurin tuntijoita löytyisi. Monissa näissä eurooppalaisissa pienissä kielissä meillä ei kuitenkaan ole koulutusjärjestelmän näkökulmasta oppimisen perinteitä. Poikkeuksen tekevät suomen kielen sukukielinä unkari ja viro sekä skandinaaviset kielet, joilla on vahvat opetusperinteet korkeakoulutuksessa ainelaitoksilla.

Tässä tutkimuksessa termillä *pienet kielet* viitataan Oulun yliopiston kontekstissa kieliin, joissa opetus kielikeskuksessa hoidetaan tai on hoidettu yhden opettajan voimin. Termin merkityksen tässä kontekstissa määrittelee siis pelkästään opettajaresurssien määrä. Kielikeskuksen pieniä kieliä ovat italian lisäksi espanja, japani, ranska, venäjä sekä suomi toisena. Kyseisiin kieliin liittyy myös se yhteinen piirre, että yliopistossa opinnot aloitetaan niissä valtaosin alkeistasolta. Tämä johtuu siitä, että näitä kieliä opiskellaan peruskoulussa ja lukiossa vähän.

Alueellisesti katsottuna Oulun yliopiston pienten kielten opetustarjonta on ollut merkittävä koko Pohjois-Suomen näkökulmasta. Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoiman kaikissa kielissä on lisäksi pitkät opetuksen perinteet ja opetuksen voidaan katsoa olleen vakiintunutta. Näin pohjoisen opiskelijoille on tarjottu ainutlaatuiset opiskelumahdollisuudet hankkia hyvä ja monipuolinen kielitaito akateemisen koulutuksen aikana. Oulun yliopiston kielikeskuksessa kielivalikoiman monipuolisuus on perustunut pienten kielten tarjontaan, ja niiden on katsottu olleen merkittävä osa opetettavien kielten kokonaisuutta. Kielikeskuksessa edellä mainittujen kielten lisäksi lukuvuonna 2009–2010 opetettiin englannin (11 päätoimista opettajaa) ja ruotsin (8 opettajaa) ja saksan kieltä (5 opettajaa), unohtamatta suomen kielen viestinnän opetusta (5 opettajaa). Lukuvuonna 2009–2010 kielikeskuksen tarjonnassa oli siis kaikkiaan yhdeksän kieltä: englanti, ruotsi, suomi (kotimainen ja suomi toisena), saksa sekä espanja, italia, japani, ranska ja venäjä.

### 3. KATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN

Teen tässä luvussa katsauksen tutkimuskohteesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Käsittelen jokaisen työni osan kohdalla erikseen asiaan liittyvää aikaisempaa tutkimusta silta osin, kun se on relevanttia tutkimusongelman ymmärtämisen ja selittämisen kannalta.

#### 3.1 TUTKIMUKSIA KIELIKESKUKSESTA

Valtakunnallisesti kielikeskusten roolia ja tilannetta kielikoulutuspoliittisesta näkökulmasta on jonkin verran tutkittu. Kielikeskuksia alettiin perustaa 1970-luvun alussa Enkvistin<sup>76</sup> toimikunnan pohjalta. Linjauksia kielikeskusopetuksesta oli tekemässä muun muassa Kari Sajavaara, joka oli vuonna 1972 mukana laatimassa esitystä kielenopetuspalvelun järjestämisestä yliopistoissa<sup>77</sup>. Nämä olivat ensimmäisiä opetusministeriön alulle panemia virallisia linjauksia kielikeskusten roolista kielikoulutuspolitiikassa. Yleiskatsauksen kielikeskusten tilanteeseen 1990-luvun lopulla teki Sajavaara artikkelissaan Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa<sup>78</sup>.

Jyväskylän yliopiston alaisuuteen perustettiin 1.1.1974. Valtakunnallinen kielikeskus, jolle kuului kielikeskusten antaman opetuksen suunnittelu ja koordinointi. Yksikön nimi muuttui pian Korkeakoulujen kielikeskukseksi (KKKK), jonka tavoitteena oli kehittää maan korkeakoulutasoista kieltenopetusta. Alan tutkimus keskittyi vuosien varrella tähän yksikköön ja vuonna 1996 laitos siirrettiin humanistiseen tiedekuntaan saaden nykyisen nimensä Soveltavan kielentutkimuksen keskus eli SOLKI. Kielikeskukseen liittyviä historiallisia tapahtumia tarkastelen tutkimukseni osassa I italian kielen opetuksen 36-vuotisen historian kuvauksen yhteydessä.

Kansainvälisiä vertailuja, joissa Suomi on mukana, esimerkiksi kielipolitiikasta, kielikoulutuspolitiikasta ja kielisuunnittelusta, tarjoaa teos National Foreign Language Planning: Practices and Prospects (Sajavaara et al. 1993). Vuonna 2007 valmistui SOLKIn kielikoulutuspoliittisen projektin eli KIEPON loppuraportti

---

<sup>76</sup> Enkvist, Nils Erik 1969: Selvitys muille kuin kielten opiskelijoille tarkoitetun kieltenopiskelun tavoitteista ja organisoinnista.

<sup>77</sup> Sajavaara, K. et al. 1972: Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittäminen. Opetusministeriö, Helsinki.

<sup>78</sup> Sajavaara, K. 1998: 91–100.

Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta<sup>79</sup>, jossa kuvataan Suomen kielikoulutuksen nykytilaa ja kielikoulutuksen koko kenttää varhaiskasvatuksesta korkeakoulujen ja työelämän kielikoulutukseen. Yhtenä osana tätä Suomen kielikoulutusjatkumon kuvausta on kielikeskusten antama kaikille yliopisto-opiskelijoille kohdennettu vieraiden kielten opetus.

Uusimpia kielikeskusta koskevia tutkimuksia on Karlsson-Fältin vuonna 2010 valmistunut tutkimus nimeltä Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista. Kyselytutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2003–2005 ja siinä olivat mukana Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistojen kielikeskukset. Tutkimuksessa selvitettiin yliopiston kielikeskuksen opettajien motivoitumista työhönsä ja siihen liittyviä tekijöitä. Omaan työhöni tutkimus liittyy läheisesti, sillä pohdin tutkimukseni osan I historiallisessa katsauksessa kielikeskuksen roolia yliopistoyhteisössä ja sen vaikutuksia kielikeskuksen opettajien työhön ja sen sosiaaliseen ympäristöön. Karlsson-Fältin tutkimus linkittyy omaan työhöni myös motivaatiotutkimuksen osalta, jota käsittelen oman työni osassa III.

Karlsson-Fält tuo fenomenografisen<sup>80</sup> analyysin avulla tarkasteluun opettajan työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, kun taas omassa empiirisessä kyselytutkimuksessani pyrin selvittämään Oulun yliopiston italian kielen opiskelijoiden motivaatiotekijöitä. On mielenkiintoista nähdä, millaisia yhtymäkohtia aihetta eri näkökulmista lähestyvissä kyselytutkimuksissa on löydettävissä. Vertailevaa tutkimusta pelkästään Oulun yliopiston kielikeskuksen opettajien työmotivaatiotekijöitä ei ole mahdollista tämän tutkimukseni puitteissa tehdä opettajien yksityisyyden suojan säilyttämiseksi<sup>81</sup>, sillä kyseessä on hyvin pieni kohderyhmä. Katson, että Karlsson-Fältin tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomen kielikeskuksia, sillä niiden status erillisyyksikkönä on kaikissa yliopistossa ollut perinteisesti sama.

Analyysimenetelmänä Karlsson-Fältin tutkimuksessa käytettiin fenomenografiaa, jolla kuvataan ja analysoidaan ihmisten ajattelutapoja eli miten he kokevat ja käsitteellistävät ympäröivän todellisuuden ilmiöitä. Tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä heidän omasta näkökulmastaan. Tässäkin tutkimuksessa, samoin kuin omassani, tutkija on itse osa tutkimuskohdettaan eli toiminut pitkään kielikeskusopettajana. Tutkijalla on näin ollen vahva

---

<sup>79</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.

<sup>80</sup> Karlsson-Fält 2010: 14. Fenomenografiasta ks. esim. Perttula, Juha - Latomaa, Timo (toim.) 2006: Kokemuksen tutkimus. Dialogia Oy, Helsinki.

<sup>81</sup> Henkilötietolaki, 22.4.1999/523 ja Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. FSD, yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampereen yliopisto.

esiymmärrys tutkimuskohteesta tutkimuskysymyksiä asettaessaan, sillä hän jakaa tutkittaviensa kanssa samat perusedellytykset ja lähtötilanteet.<sup>82</sup>

Opettajien toiminnan arvioimiseen Karlsson-Fält käytti Boyatzisin tehokkaan toiminnan mallia<sup>83</sup>, johon kuuluu yksilön osaaminen, työn tekijälle asettamat vaatimukset sekä toimintakonteksti. Näiden kaikkien ollessa tasapainossa syntyy tehokasta toimintaa. Tässäkin mallissa on merkittävää, että opettajien toiminta on kontekstuaalista, jolloin siihen liittyy tiettyjä odotuksia ja organisaation tarjoamia edellytyksiä.

Karlsson-Fält<sup>84</sup> toteaa, että jatkuvassa muutoksessa elävä yliopisto tarjoaa toimintakontekstin, joka ”*käsittää emotionaalisen ja fyysisen ympäristön, koko oppilaitoksen hengen, laajemman sosiaalisen ja poliittisen ympäristön sekä kulttuurisen kokoonpanon. Osatekijät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja muovaavat ympäristöä.*” Tutkimuksessa yhdistyy siten sama näkemys erilaisista ja eritasoisista sosiaalisista toimintakonteksteista, mikä myös kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä on tutkimuksen pohjana.

Karlsson-Fältin (2010<sup>85</sup>) tutkimuksessa kielikeskusopettajien ja hallinnon välisestä suhteesta ilmeni, että opettajat kokivat hallinnon etäiseksi ja haluttomaksi puuttumaan ongelmiin ja johtamisen tapaa hallitsivat määräykset, säännöt ja tulosvastuu eli opintopisteiden tuottaminen. Näiden lisäksi myös yhteiskunnassa vallitsevan kielten hierarkian voidaan katsoa heijastuvan yliopistoyhteisössä piileviin valtarakenteisiin. Karlsson-Fältin tutkimuksessa nousi esille myös erillisyyden ja toisaalta alistuneisuuden kokemus. Kielikeskusopettajat kokivat olevansa erillisiä muusta yliopiston toiminnasta. Erillisyyden tunne yhdistettiin puutteelliseen mahdollisuuteen edetä uralla ja kokea työyhteisön arvostusta.

Oulun yliopiston kielikeskusta koskevia ja kielikeskusopettajien tekemiä tutkimuksia on ilmestynyt viime vuosien aikana ja useita tutkimuksia on työn alla. Tärkeimpinä mainittakoon kielikeskuksen ruotsin kielen lehtorin Hannu Niemen väitöskirja<sup>86</sup>, joka ilmestyi vuonna 2008. Tutkimus paneutui tarkastelemaan korkeakoulujen ruotsin kielen opiskelun taitotason tilannetta. Hannu Niemi jatkaa edelleen suomalaisen kielipolitiikan tutkimista. Uusi työ tarkastelee suomalaisten poliittisten puolueiden kielipoliittisia linjauksia ja niiden vaikutusta ruotsin ja muiden vieraiden kielten asemaan Suomessa. Niemi tekee myös omaehtoista

---

<sup>82</sup> Karlsson-Fält 2010: 12, 20–21.

<sup>83</sup> Karlsson-Fält 2010: 13.

<sup>84</sup> Karlsson-Fält 2010: 12.

<sup>85</sup> Karlsson-Fält 2010: 190, 197–198.

<sup>86</sup> Niemi, Hannu 2008: Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimuksosien toteutumisesta. Acta Universitatis Ouluensis, Oulun yliopisto.

yhteistyötä Oulun yliopiston pohjoismaisen filologian oppiaineen kanssa ja vuodesta 2009 on meneillään yhteinen tutkimusprojekti, joka käsittelee ruotsin kielen opiskelujatkumoa perusteelta korkeakoulutasolle. Projektiin liittyen Niemi on mukana ohjaamassa opinnäytetöitä. Tekeillä projektissa on kaksi väitöskirjatutkimusta, yksi lisensiaatintyö ja ainakin kaksi pro gradu-tutkielmaa. Projekti edustaa harvinaislaatuista kielikeskuksen ja ainelaitoksen välistä yhteistyötä myös valtakunnallisesti. Ongelma kuitenkin on, ettei kielikeskus yksikkönä ole virallisesti yhteistyön osapuoli, vaan toiminta on kielikeskusopettajan henkilökohtaisesta panostuksesta lähtevää. Opettajan kokonaistyöajassa toimintaa ei siis ole huomioitu esimerkiksi opetusvelvollisuuden määrässä.

Muusta kielikeskusopettajien tutkimustoiminnasta mainittakoon ruotsin kielen lehtorin Ritva Himasen väitöskirja (tulossa)<sup>87</sup>, joka käsittelee tekniikan opiskelijoiden yhteisöllistä englannin kielen oppimista ja sitä, miten opettaja voi tukea oppijan itseohjautuvuutta verkkoympäristössä. Tutkimuksen lähtökohtana on näkemys, että oppiminen on sidoksissa siihen liittyviin ympäröiviin eri konteksteihin, joten kurssikontekstin lisäksi tutkimuksessa otetaan huomioon opiskelualan, yliopisto- ja laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Ruotsin kieleen liittyvää jatkotutkimusta tekee Oulun yliopiston kielikeskuksessa mm. Hanna-Leena Ainonen, joka tutkii opiskelijoiden käsityksiä tutkintoon kuuluvista ruotsin kielen opinnoista sekä motivaatioon, oppimiseen ja opiskeluun liittyviä seikkoja. Työn ohella tehtävien jatkotutkimusten määrä ja taso osoittavat, että kielikeskusopettajilla on suuri kiinnostus tutkimuksen tekoon, vaikkei opettajan varsinaiseen työkuvaan tutkimus kuulu.

Kielikeskuksen tutkimuksista läheisimmin omaan tutkimukseeni linkittyy Sabine Graszin ja Joachim Schlabachin (tulossa) vuonna 2009 toteutettu laaja kyselytutkimus *Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl*, jossa vertailtiin taloustieteiden opiskelijoiden asenne- ja motivaatiotekijöitä sekä heidän vieraan kielen valintajaan. Mukana tutkimuksessa olivat Oulun yliopiston taloustieteiden tiedekunta, Turun kauppakorkeakoulu (nykyisin osa Turun yliopistoa), Helsingin kauppakorkeakoulu, (nykyisin osa Aalto yliopistoa), Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta ja Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kysely lähetettiin kaikkiaan 6963 taloustieteiden opiskelijalle, joista 2412 vastasi kyselyyn.

Graszin ja Schlabachin (tulossa) tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen kiinnostus kielten opiskeluun oli korkea. Puolet kyselyyn vastanneita halusi opiskella valinnaisia kielikursseja, kolmasosa tyytyi tutkintojen pakollisiin kursseihin ja vain yksi kymmenesosa halusi opiskella kieliä niin vähän kuin mahdollista.

---

<sup>87</sup> Himanen (tulossa): *Towards Collaborative Learner Autonomy in English Language Learning in a Web-Based Environment*.

Yliopistossa opiskeltavan kielen valinta tehtiin suurimmalta osin sillä perusteella, että kieltä oli jo opiskeltu ennen yliopisto-opintoja. Tärkeimpänä valintakriteerinä pidettiin mahdollisuutta saavuttaa kielessä riittävän hyvä toimiva kielitaito. Muita tärkeitä motiiveja valita kieliopintoja olivat kurssien pakollisuus ja kokemus, että kielestä on hyötyä tulevassa työelämässä. Näiden jälkeen merkittävin syy kielen valintaan oli affektiivinen motiivi eli valinta perustui siihen, että kielestä pidettiin. Motiiveissa yhdistyivät osatekijät, jotka liittyivät opiskeluun, vapaa-aikaan ja kiinnostukseen kohdekulttuuria kohtaan.

Kysyttäessä, miksi jotain tiettyä kieltä ei valittu, tärkeimmäksi tekijäksi nousi näkemys, ettei kielessä ollut mahdollista saavuttaa riittävän hyvää käytännön kielitaitoa. Seuraavaksi eniten koettiin, ettei kielestä ollut ammatillisesti hyötyä. Vastaajien kieliopintojen keskeyttämisprosentti italian kielen osalta oli 25 %, kun esimerkiksi espanjan opiskelijoista 14 % oli keskeyttänyt kurssinsa. Erittäin yleinen keskeyttämisen syy oli lukujärjestysten yhteensovittamisen ongelma sekä koettu aikapula. Tutkimustuloksista on tulkittavissa, että opiskelijat asettavat valinnaisissa kielissä tavoitetasonsa korkealle, mutta aikapulan ja muiden esteiden vuoksi opinnot keskeytetään. Yleisesti monikielistä osaamista arvostettiin, mutta käytännössä harvempi kuitenkaan aktiivisesti pyrki toteuttamaan ja ylläpitämään monipuolista kielitaitoaan. Muiden kuin englannin kielen käyttöä esti epävarmuus kielitaidossa. Muiden kielten osalta siis kielitaidon taso jäi liian alhaiseksi, jotta kieltä olisi voinut käyttää aktiivisesti.<sup>88</sup>

Kielitaidon merkitystä suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta ovat tutkineet myös Ylönen ja Kivelä tutkimuksessaan *The Role of Languages at Finnish Universities* (painossa). He toteavat muun muassa, että kohdemaan kielen taito on nykypäivänä perusvaatimus onnistuneelle akateemiselle vaihdolle. Valtaosa opiskelijoista piti monikielisyyttä tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Tutkijat toteavat kuitenkin, ettei kyselyssä määritelty monikielisyyttä, joten voidaan olettaa, että ainakin osin äidinkielen lisäksi englannin kielen osaamista eli äidin kielen ja yhden vieraan kielen osaamista pidettiin jo monikielisyytenä. Kyselyssä monikielisyys koettiin tuovan tulevaisuuden kannalta työelämässä etua, mutta käytännössä opintoihin liittyen asenteet tukivat enemmän englannin kielen osaamista.<sup>89</sup> Ylönen ja Vainio (2010) toteavat tutkimuksessaan monikielisyys ja saksan kielen roolista yliopisto-opinnoissa, että saksa on Suomessa edelleen toiseksi tärkein vieras kieli akateemisissa ja talouselämän konteksteissa, mutta sen käyttö on vähäistä verrattuna englannin kieleen, joka ohittaa myös toisen kotimaisen kielen (ruotsin) käytön.

---

<sup>88</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

<sup>89</sup> Ylönen – Kivelä (painossa): 32–36.

FinGer-projektissa (German as a vehicular language in academic and business contexts in Finland), johon myös edelliset tutkimukset kuuluvat, selvitetään monikielisyiden, eli useiden vieraiden kielten osaamisen ja käytön, merkitystä suomalaisissa korkeakouluissa sekä erityisesti saksan ja ruotsin kielen roolia työkielinä. Projektiin liittyen Kivelä (2010) kyselytutkimuksen avulla selvitti korkeakoulujen henkilökunnan mielipiteitä monikielisydestä, heidän kielitaitoaan ja kielten käyttöönsä työssä. Lisäksi kartoitettiin, mitkä kielet työntekijöiden näkökulmasta parantavat työnsaantimahdollisuuksia tulevaisuudessa. Tuloksista käy ilmi, että monikielisyyttä pidetään tärkeänä, sillä vieraan kielen taitojen katsotaan olevan työtehtävistä suoriutumisen kannalta välttämättömiä. Korkeakoulujen henkilökunnalla on kielitaitoa monissa kielissä. Yleisin kieliyhdistelmä on suomi, englanti, ruotsi ja saksa. Kielenkäyttö työssä on kielitaitoa huomattavasti kapeampaa. Ahkerimmin käytössä ovat suomi ja englanti, joiden arvioitiin myös tulevaisuudessa parantavan eniten työnsaantimahdollisuuksia. Tutkijoiden mukaan tulevaisuudessa suomalaisten kielten osaaminen ja käyttö näyttäisivät keskittyvän muutamaa valikoituun kieleen.<sup>90</sup> Suomalaisten englannin kielen taito vahvistuu tulevaisuudessa jopa niin, että englannin kieli on saamassa toisen kielen tai kolmannen kotimaisen aseman. Tähän tulokseen tutkimuksessaan pääsivät suomalaisten englannin kielen käyttöä, merkitystä ja siihen liittyviä asenteita tutkineet Leppänen et al. (2009), joiden mukaan Suomessa englannin kielen asemaa ei isommin kyseenalaisteta.<sup>91</sup>

Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opetuksen 36-vuotisesta historiasta, italian kielen opiskelusta, opiskelijoista eikä italian opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ole tehty aikaisempia tutkimuksia. Myös Oulun yliopiston kielikeskuksen historia on lähestulkoon kokonaan dokumentoimaton. Tältä osin työni on siis tutkimusaluetta kuvaavaa perustutkimusta.

Korkeakoulujen kielten opiskelusta ja akateemisten kielitaidon tarpeesta on tehty joitakin selvityksiä ja tutkimuksia. Näihin kuuluvat Helsingin yliopiston teettämät selvitykset (Horppu – Lehtonen 2003 ja Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005) sekä Luukkaisen ja Schröderin (1981) kansainvälinen vertaileva tutkimus, jossa mukana vertailussa olivat Suomi ja Saksan liittotasavalta. Näitä tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa 3.2.

---

<sup>90</sup> Kivelä 2010.

<sup>91</sup> Leppänen et al. 2009.



### 3.2 TUTKIMUKSIA KIELITAIDON TARPEESTA

Oppijan henkilökohtaisten kielen oppimisen tarpeiden tutkimus liittyy läheisesti opiskelumotivaatiotutkimukseen. Nämä tutkimusalueet nousevat tutkimukseni osissa III ja IV lähempään tarkasteluun. Ennen tarvetutkimuksen ja motivaatioteorioiden esittelyä, on syytä lyhyesti eritellä, mikä ero on asenteella, motivaatiolla ja tarpeella.

Ihmisellä on oltava myönteinen asenne kielen oppimiseen, ennen kuin hänellä voi olla motiivi opiskella kieltä. Asenne voi olla kognitiivista tai tunteisiin liittyvää. Tunneperusteelta tarkasteltaessa asenne luo ennakkovalmiuden motivoitumiselle. Asenteita, niiden voimakkuutta, suuntaa ja moniulotteisuutta voi mitata mielipidekyselyillä. Motivaation voimakkuus riippuu siitä, kuinka voimakkaita ovat yksilön henkilökohtaiset tarpeet. Motivaatiot voivat herätä, kadota ja ne voivat uudelleen herätä. Asenne sen sijaan ei ole riippuvainen tarpeesta, eli se on yleisemmän tason ilmiö motivaatioon verrattuna. Asenteilla on tietty voimakkuus ja kestävyys ja niillä on vaikutusta käyttäytymiseen. Niillä on intensiteettiä eli vakuuttuneisuutta, niihin liittyy henkilökohtaista sitoutumista ja tiettyä eloisuutta sekä herättelemisen helppoutta. Asenteilla on kolme eri osa-aluetta: niissä on vetovoimaa tai luotaan pois työntävyyttä, näiden intensiteettiä eli voimakkuutta sekä ulottuvuutta (eli yksinkertaista tai kompleksia, selkeästi määriteltyä yksikulotteista tai monitahoista asennetta).<sup>92</sup>

Tutkimuksia kielikoulutustarpeista on tehty erityisesti työelämän tarpeita silmällä pitäen. Myös KIEPON loppuraportissa Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta (2007) on tähän liittyen Anu Sajavaaran ja Mailis Salon artikkeli Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus<sup>93</sup>. Sen mukaan tulevaisuuden työelämässä kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu, vaikkakin ne vielä nähdään erillisinä osa-alueina. Artikkelin mukaan koulutuksen tulee vastata työelämän tarpeisiin ja siksi tarvitaan lisää tietoa todellisista kieli- ja viestintätarpeista.<sup>94</sup> Myös Marjatta Huhta<sup>95</sup> on tutkimuksissaan perehtynyt työelämän kielitaitotarpeisiin, joiden mukaan kielikoulutuksen toteutus ei vastaa kaikilta osin työelämän lisääntyviä kielitaitotarpeita. Eurooppalaisten henkilökohtaisten vieraan kielen oppimisen tarpeiden selvittämisen tutkimiselle pohjaa ja ohjeistusta antaa mm. Richterichin ja Chancerelin teos *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* vuodelta 1977.

---

<sup>92</sup> Richterich – Chancerel 1977: 81–85.

<sup>93</sup> Sajavaara, A. – Salo 2007: 233–249.

<sup>94</sup> Sajavaara, A. – Salo 2007: 235–247.

<sup>95</sup> Huhta 1999, 2002 ja 2010.

Suomessa kielitaidon tarvetta on tutkittu 1970-luvulta lähtien lähinnä työelämän kielitaitotarpeiden näkökulmasta. Mm. Väinö Roininen on tutkinut vieraiden kielten tarvetta Suomessa ja erityisesti palvelualalla.<sup>96</sup> Akateemisten kielitaitotarvetta on tutkinut mm. Ola Berggren<sup>97</sup> 1970- ja 1980-luvulla. Berggrenin tarvetutkimuksiin pohjautuva Kielikouluttajan käsikirja (1986) käsittelee yritysten kielikoulutusta ja sen kehittämistä. Kouluhallitus teetti 1970-luvulla selvityksen kielitaidon tarpeesta, jonka pohjalta laadittiin kielten perustavoite-ehdotus<sup>98</sup>. 1980-luvulla kielitaidon tarvetutkimus laajeni. Samalla alettiin kehittää kielitaidon ja viestintätaidon arviointimenetelmiä sekä analysoitiin kaksikielisyyden merkitystä ja sisältöä.<sup>99</sup>

1990-luvulla on tutkittu edelleen kielitaidon tarvetta työelämässä ja lisäksi mm. kielikoulutuksen vaikuttavuutta sekä kielitaidon riittävyyttä ja tarpeita mm. valtionhallinnossa<sup>100</sup>. Anu Sajavaaran (2000) tutkimuksessa arvioitiin suomalaisten EU-virkamiesten kielitaitoa ja kielikoulutusta ja sen tarvetta. Tutkimuksessa suomalaisten EU-virkamiesten suhteet varsinkin eteläeurooppalaisiin todettiin vähäisiksi nimenomaan kielitaidon puuttumisen vuoksi. Kielitaidon tarvetutkimuksissa yleiseksi päätelmäksi nousee käsitys, että monipuolisen kielitaidon tukemiseksi tarvitaan erityisiä toimia.

Anu Sajavaaran (2000) tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaisten EU-virkamiesten kielitaito on syvenevä mutta toisaalta kapeneva. Englannin kielen taitoa kehitetään ja syvennetään, mutta muiden kielten taito on vähäistä. Vanhemmat eurovirkamiehet osasivat saksaa selvästi nuorempia paremmin. Samoin ruotsi kielen taito oli nuoremmilla huonompi. Jonkin verran erityisesti nuoremmat virkamiehet osasivat ranskaa. Suomalaiset virkamiehet pitivät pohjoismaalaisten lisäksi englantia puhuvia EU-maiden edustajia läheisimpinä yhteistyökumppaneina. Sen sijaan tutkimuksessa selvisi, että ranskalaiset ja Välimeren maiden edustajat jäävät suomalaisille virkamiehille vieraiksi. Ranskan kieltä puhuvat omaavat enemmän kontakteja eteläisten jäsenmaiden edustajiin, mutta ranskaa puhuvia eteläisten jäsenmaiden kuten Italian edustajissa on vähän. Tutkimuksesta ilmeni myös, että kielitaito lisää kielen edustaman kulttuurin ja siihen liittyvien ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämistä. Kielikoulutusta virkamiehille on annettu lähinnä englannin, saksan ja ranskan kielessä, mutta tulevaisuudessa tarvetta olisi myös harvinaisempien kielten kuten italian, espanjan ja venäjän osajille.<sup>101</sup> Nämä tutkimustulokset tukevat sitä näkemystä, että kielitaito suuntaa ja rajaa

---

<sup>96</sup> Roininen 1973, Kosonen – Roininen 1975.

<sup>97</sup> Berggren 1975 ja 1982.

<sup>98</sup> Piri 1988: 15–16.

<sup>99</sup> Piri 2001: 138; Piri 1999: 85–86.

<sup>100</sup> Ks. Sinkkonen 1998.

<sup>101</sup> Sajavaara, A. 2000: 6–7.

kansainvälistä toimintaa. Suomalaisten suhteet varsinkin eteläeurooppalaisiin ovat vähäiset nimenomaan kielitaidon puuttumisen vuoksi.

Marjatta Huhta on tutkinut yrityselämän kielitaitotarpeita. Huhdan (1997) tutkimusten mukaan yrityksissä tarvitaan enenevässä määrin tehokkaita ja joustavia viestintätaitoja toimia monikulttuurisissa ympäristöissä, joissa puhutaan useita kieliä. Yritysten näkökulmasta suomalaisten kielitaito on liian yksipuolinen. Puutteita ilmenee erityisesti vuorovaikutteisessa suullisessa viestinnässä, suullisessa esitystaidossa sekä kulttuurienvälisen viestinnän taidoissa.<sup>102</sup>

Huhdan (1999: 87) teollisuuden ja yrityselämän kielitaitotarvetutkimuksessa mukana olleissa yrityksissä työskennelleiden kielitaidon taso vähemmän opiskelluissa kielissä, kuten ranskan, venäjän, italian ja espanjan kielessä, ylsi perustasolle tai alemmalle keskitasolle, mikä Huhdan mukaan ei riitä työelämässä kommunikointiin. Kielitaidon kehittämisestä kysyttäessä työntekijöillä on suunnitelmassa kehittää taitojaan lähinnä jo osaamissaan kielissä. Jotta tulevaisuuden työelämässä olisi eri kielten ja varsinkin harvinaisempien kielten taitajia, monipuolisen kielivalikoiman tarjoaminen riittävän varhaisessa vaiheessa jo peruskoulutuksen aikana olisi tärkeää. Näin opiskelijat voisivat hankkia edes orastavia taitoja eri kielissä, joiden opiskelua he voivat aikuisiässä kehittää ja joista heille olisi hyötyä myös työelämässä. Tutkimus sisältää tilastoja työnantajien näkemyksistä kielitaitotarpeista tulevaisuudessa eri kielten osalta. Vastanneiden joukossa oli vain pieni määrä työnantajia, jotka tarvitsivat italian kielen taitoa. Kuitenkin suuntaus näyttää olevan sellainen, että niissä työpaikoissa, joissa italiaa tarvitaan, tulevaisuudessa tarve myös kasvaa.<sup>103</sup>

Nykypäivänä työnantajat vaativat kielitaidon osoittamista entistä enemmän työntekijöiltään. Tärkeänä kokemuksena pidetään opiskelua tai työskentelyä ulkomailla. Kieliportfolion tai yleisten kielitutkintojen sijaan työnantajat suosivat kielitaidon arvioimiseen haastatteluja tai testejä. Yksi päätelmä Huhdan (1999) tutkimuksessa on, että suomalaisten tulisi opiskella jo kouluaikana entistä enemmän muita kieliä englannin, ruotsin ja saksan rinnalla. Työelämään siirtymisen jälkeen uusien kielten opiskeluun ei enää merkittävästi panosteta.<sup>104</sup>

Miehet naisia useammin kohtaavat haasteita kielitaidon ja kommunikointitaitojen osalta työelämässä, joten poikien kieltenoppimiseen tulisi kannustaa enemmän heti opintojen alkuvaiheessa. Myös kielipolitiikassa ja kielten oppimisen lähestymistavoissa tulisi ottaa paremmin miespuoliset oppijat huomioon. Sen sijaan naispuolisten työntekijöiden kielitaitoa ei hyödynnetä työelämässä. Vaikka naisten

---

<sup>102</sup> Huhta 1997: 195–198.

<sup>103</sup> Huhta 1999: 12, 6–72, 87.

<sup>104</sup> Huhta 1999: 12.

kielitaito on korkeampi, he käyttävät osaamistaan lähinnä rutiininomaisiin tehtäviin. Koulutustaustoista riippumatta kaikilta työntekijöiltä edellytetään vieraiden kielten osaamista, mutta sen laajuus ja kontekstit sen sijaan vaihtelevat. Koulutusaloittain tapahtuvan opetuksen eriyttämisen sijaan tärkeämpää olisi kielten opiskelussa keskittyä työpaikkakommunikoinnin yleisiin ja keskeisiin piirteisiin. Vahvuudet kielitaitoalueissa ovat luetun ja kuullun ymmärtäminen sekä tekstin kirjallinen tuottaminen. Sen sijaan suurimmat ongelmat kielitaidossa ovat suullisen ilmaisen puolella ja siinä, että osataan liian harvoja kieliä eli kielitaito ei ole riittävän monipuolinen. Lisäksi työntekijöillä ei ole riittävästi osaamista ja tietämystä eri kulttuureista.<sup>105</sup> Englannin kieli *lingua francana* riittää selviytymiseen kansainvälisessä työelämässä, mutta englannin lisäksi tarvitaan muiden kielten osaamista. Huhta (2010: 3) toteaa, että syvälliseen kommunikointiin vaadittavan syvällisen kielitaidon voi saavuttaa vain useamman vuoden kulttuurisen ja kielellisen omaksumisen kautta.

Huhdan uusi tutkimus (2010) tarkastelee professionaalisia kieli- ja viestintätaitoja neljästä näkökulmasta: kielikoulutuksen järjestäjien, kouluttajien ja opettajien, oppijoiden sekä kansallisen kielipolitiikan tekijöiden näkökulmasta. Myös eurooppalaisella ja kansallisella kieliohjelmapolitiikalla on roolinsa. Suomessa yhteiskunta on organisoinut kielikoulutusta kieliohjelmapolitiikallaan, mutta siinä ei ole otettu huomioon yrityssektorin kielitaitotarpeita ja vaatimusta monipuolisemmasta kielitaidosta. Huhta tutkimuksessaan vaatii lisää makrotason tutkimusta täydentämään soveltavan kielitieteen tutkimusta. Hänen mukaansa hyvät kielenopetuskäytännöt liittyvät sosiokulttuuriseen ja kokemukselliseen oppimiseen, kulttuurienvälisen osaamisen rakentamiseen sekä autenttiseen oppimiseen.

Elinkeinoelämän keskusliitto (EK) tekee myös kartoituksia työelämän kielitaitotarpeista. EK raportissaan *Työelämän murros* heijastuu osaamistarpeisiin (2005: 29–30) ehdottaa, että ranskaa, espanjaa, italiaa ja kiinaa tulisi osata enemmän. Niissä kielitaidon tarve oli lisääntynyt. Myös Helsingin yliopiston tekemässä selvityksessä<sup>106</sup> todetaan, että uusissa tutkinnoissa on vähän kieliopintoja ja tutkinnot ovat täyteen mitoitettuja. Käytännössä yliopistosta valmistuvalla on kielitaitoa äidinkielen lisäksi ruotsin ja englannin kielessä. Karjalaisen ja Lehtosen mielestä vaatimusten yli menevien kieliopintojen määrä on verrannollinen tiedekunnan vaatimuksiin, joten kielitaidon monipuolistamiseksi tiedekuntien vaatimuksia tulisi nostaa. Kielikeskus on akateemisen koulutuksen saaneiden viimeinen mahdollisuus opiskella uusia kieliä, jos aikovat käyttää niitä työelämässä hyväkseen. Yliopistossa vapaavalinnaisissa kielissä opintojen tulisi olla pitkäjänteisiä, jotta on mahdollista hankkia työelämässä hyödynnettävä riittävän hyvä kielitaito.<sup>107</sup>

---

<sup>105</sup> Huhta 1999: 12.

<sup>106</sup> Karjalainen – Lehtonen 2005: 171.

<sup>107</sup> Karjalainen – Lehtonen 2005: 171.

Uusimmassa selvityksessään Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä (2010) EK ottaa selvästi kantaa monipuolisen kielivalikoiman puolesta ja ilmaisee huolestumisensa harvinaisempien kielten opiskelun vähenemisestä kouluissa<sup>108</sup>. EK:n jäsenyrityksissä asiantuntijoiden ja toimihenkilöiden kielitaitotarpeiden kartoituksesta ilmeni, että italia on yhdeksännellä sijalla kielten joukossa, joita painotetaan rekrytointitilanteissa. Tilastoissa esille nousseet kielet ovat tärkeysjärjestyksessä seuraavat: englanti, ruotsi, venäjä, saksa, ranska, espanja, viro, kiina ja italia. Italian kielen taitajia tarvitsevien yritysten osuus tutkimuksessa oli suhteellisen pieni eli muutaman prosenttiyksikön luokkaa, mutta tulevaisuuden kielitaitotarpeiden osalta 10 % yrityksistä uskoi tarvitsevänsä italian kielen osaajia.<sup>109</sup> EK:n selvityksen mukaan nykyisen suuntauksen jatkuessa harvinaisempien kielten osaajia ja monipuolisen kielitaidon omaavia työntekijöitä voi olla tulevaisuudessa entistä vaikeampi löytää.<sup>110</sup> Tulokset viittaavat siihen, että erityisesti Italian osalta kaikkia yhteistyömahdollisuuksia ei ole hyödynnetty, joten kielitaito nostaisi kaupankäyntiä italialaisten kanssa.

Vaikka tulevaisuuden työelämässä englannin vahva asema säilyy ja korostuu entisestään, EK:n mukaan englannin osaaminen ei yksin riitä. Venäjän osaajien tarve kasvaa kaikkein voimakkaimmin, kun taas ruotsin kieli on menettänyt asemiaan. Ruotsi on kuitenkin englannin jälkeen edelleen toiseksi tärkein kieli työelämässä. Saksa on venäjän jälkeen neljänneksi tärkein kieli rekrytointikriteereissä. Portugalin, kiinan ja espanjan merkitys tulee kasvamaan. EK:n kanta on, että kielikoulutukseen tarvitaan remontti. Kielitaito-osaamista tulisi monipuolistaa, mihin tarvitaan rakenteellisia muutoksia niin peruskoulussa kuin lukiossa.<sup>111</sup>

Yliopistojen kieliopintojen osalta Horppu ja Lehtonen (2003) pohtivat tutkinnon uudistuksen tuomia haasteita ja kysyvät, ehtiikö alemman korkeakoulututkinnon aikana opiskella riittävästi alkeista lähtevää kieltä, sekä sitä, väheneekö maisterintutkintoa suorittavien opiskelijoiden osuus kielikeskuksen tarjoamilla kursseilla. Tutkimuksesta ilmenee huoli pitempien kieliopintopolkujen toteutumisesta uudessa tutkintojärjestelmässä. Uusissa tutkinnoissa kieliopintoja ei siis ole suunniteltu jatkumona elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Peruskurssien jälkeen opintoja ei enää jatketa ja kielitaito jää näin työelämän kannalta vajavaiseksi.<sup>112</sup>

---

<sup>108</sup> EK 2010: 16–18.

<sup>109</sup> EK 2010: 11–13.

<sup>110</sup> EK 2010: 7.

<sup>111</sup> EK 2010: 13.

<sup>112</sup> Horppu – Lehtonen 2003; ks. myös Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 70.

Kielikeskuksen kieltenopetukseen liittyneen vuosina 2004–2005 toteutetun hankkeen<sup>113</sup> tavoite oli selvittää Helsingin yliopistosta valmistuneiden kielitaitotarpeita työelämässä. Tutkimuksen mukaan englantia käytetään työelämässä erittäin yleisesti ja sitä käytetään monissa eri tehtävissä. Englantia ja ruotsia osataan paremmin kuin muita kieliä. Muiden kielten käyttö on vähäisempää ja niissä kielitaito jää taitotasolle A1 tai A2<sup>114</sup>, mikä ei ole riittävä työelämässä selviytymiseen. Todennäköisyys käyttää kieltä kasvaa kielitaidon kohotessa. Englannin kielen työelämän taitotaso sen sijaan sijoittui B2/C1 tasolle ja englannin osaamisalueissa parannettavaa olisi erityisesti virallisissa kokouksissa puhumisessa sekä puheen tai suullisen esityksen pitämisessä. Tutkimuksessa selvitettiin myös työnantajien näkemyksiä tulevaisuuden kielitaitotarpeista. Kielitaitoa pidettiin tärkeänä, mutta ei ratkaisevana tekijänä työhönotossa. Kotimaisten kielten lisäksi englannin kielen taitoa pidettiin ehdottoman tärkeänä. Muiden kielten käyttö riippuu työpaikasta ja työtehtävistä. Venäjän kieltä uskottiin tarvittavan tulevaisuudessa enemmän.<sup>115</sup>

Tampereen teknillisessä yliopistossa vuonna 2010 tehdyssä kyselytutkimuksessa<sup>116</sup> selvitettiin kielikeskuksen opiskelijoiden ja TTY:stä työelämään siirtyneiden Alumni ry:n jäsenten kielitaitoa, kielten käyttöä työelämässä ja näkemyksiä tulevaisuuden kielitaitotarpeesta sekä opiskelijoiden kielten opiskelun motiiveja. Tutkimuksen mukaan akateemisten kielitaidon merkityksen uskottiin lisääntyvän tulevaisuudessa. Yli 60 % työelämään siirtyneistä vastasi tarvitsevasa työssään ainakin yhtä vierasta kieltä, joka suurimmalta osin oli englanti. 80 % vastasi, että työnhaun yhteydessä oli vaadittu englannin kielen osaamista. Kielitaidon merkityksen uskottiin yleisesti lisääntyvän tulevaisuudessa. Uuden kielen osaamisella uskottiin olevan suuri merkitys haastavampiin työtehtäviin siirtymisessä. Eniten hyötyä uutena kielenä oppimisesta koettiin olevan venäjän, kiinan, saksan, ranskan ja espanjan kielestä.<sup>117</sup>

Kansainvälistä tutkimusta, joissa myös Suomi on mukana, mainittakoon Luukkaisen ja Schröderin (1981) vertaileva tutkimus yliopisto-opiskelijoiden kielitaitotarpeesta. Vertailukohtana oli Saksan liittotasavalta. Tutkimuksessa selvitettiin eräiden yliopistojen opiskelijoiden kielitaidon tarvetta, kieltenopetuksen monipuolistamista sekä kielten oppimiseen liittyvää motivaatiota. Myös tässä tutkimuksessa loppupäätelmäksi nousi näkemys, että monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi ja mahdollisimman laajan kielitarjonnan varmistamiseksi tarvitaan erityistoimia.<sup>118</sup>

---

<sup>113</sup> Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 166–170.

<sup>114</sup> Eurooppalainen viitekehys, taitotasot: A1 ja A2 ovat peruskielitaidon tasoja.

<sup>115</sup> Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 166–170.

<sup>116</sup> Laukkanen 2010.

<sup>117</sup> Laukkanen 2010: 8–11.

<sup>118</sup> Luukkainen – Schröder 1981: 59–81.

Euroopan tasolla liike-elämän kielitaidon tarvetta on tutkinut mm. CILT eli Lontoossa sijaitseva kielten opetuksen ja tutkimuksen tiedotuskeskus<sup>119</sup>, jonka tutkimusten mukaan liike-elämässä tarvitaan monipuolista kielitaitoa. Käytössä yleisiä kieliä olivat englantia, ranska ja saksa, joiden lisäksi keskivahvoja kieliä olivat italia ja espanja. Näiden lisäksi käyttöä oli myös portugalila, kreikan, ruotsin, norjan, hollannin, arabian, japanin, kiinan ja venäjän kielelle. Yrityksissä tavoite oli käyttää asiakkaan kieltä ja tarvittiin yleensä useamman eri kielen osaamista. Englannin kielen taidon tarve on vahvistunut 1990-luvulle tultaessa, jota muut kielet täydentävät. Saksojen yhdentymisen myötä saksan kielen merkitys Euroopassa on lisääntynyt ja saksasta on tullut kansainvälisen viestinnän kieli. Piri (2001: 241) toteaa, että muualla Euroopassa tarvitaan enemmän espanjan ja italian kieltä kuin Suomessa. Syynä tähän voi olla se, että Suomessa osattavat kielet suuntaavat ja rajoittavat kontaktien muodostumista työelämässä tietyille kielialueille. Koska Suomessa osataan vähemmän italiaa ja espanjaa, myös kontaktit ja työelämäyhteydet näihin maihin ovat vähäisempiä. Syynä voi olla osin myös maantieteellinen ja kulttuurinen etäisyys kyseisiin maihin. Kieltenopiskelun aloittaminen koulujärjestelmän aikana toisi tähän puoleen parannusta.<sup>120</sup>

### 3.3 OPISKELUMOTIVAATION TUTKIMUKSESTA

Opiskelumotivaatiotutkimusta on tehty jo 1940-luvulla, mutta alan uranuurtajina pidetään varsinaisesti Gardneria ja Lambertia, joiden tutkimukset juontavat 1950-luvulta<sup>121</sup>. Motivaatiotekijät jaotellaan integratiivisiin eli oppijan sisäisiin ja toisaalta instrumentaalisiin eli välineellisiin osatekijöihin, jolloin motivaation lähteenä ovat ulkoiset vaikutteet. Eri tutkijat ovat vuosikymmenten saatossa luokitelleet motivaatiotekijöitä eri tavalla ja erityisesti integratiivisten ja instrumentaalisten motivaatiotekijöiden luokittelu on jäänyt epäselväksi ja ristiriitaiseksi. Zoltán Dörnyei on tutkinut eri käsityksiä ja määritelmiä motivaatiotekijöistä, ja hän kuvaa niitä toisiinsa vaikuttaviksi motivaatiotekijöiden kimpuiksi, jotka ovat hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa. Dörnyei ja Ottó (1998) kritisoivat aikaisempia motivaatioteorioita kompleksia todellisuutta liikaa yksinkertaistaviksi malleiksi, joissa motivaatiota kuvataan ajallisesti muuttumattomana ilmiönä, eikä yksikään yksittäinen teoria ole ottanut riittävän laajasti huomioon motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Tutkijoiden mukaan on etsittävä vieraan kielen oppimisen pitkäkestoiseen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Nämä pitkäkestoiset taustamotivaattorit voivat jäädä varsinaisessa oppimisprosessissa taka-alalle, ja luokka-

---

<sup>119</sup> CILT = Centre for Information on Language Teaching and Research, London. Ks. Hagen (ed.) 1993, Hagen 1999 ja CILT 2006.

<sup>120</sup> Ks. Piri 2001: 239–241.

<sup>121</sup> Ks. tutkimuksen historiasta Gardner 1991: 43–64.



huonetilanteessa oppimisprosessin aikana merkittäviksi nousevat motivaatiotekijät voivat olla hyvin erilaisia.

Dörnyei (1990) jakaa vieraan kielen oppimismotivaation neljään alaryhmään: 1) instrumentaaliseen sekä 2) integratiiviseen motivationaaliseen alasysteemiin, 3) saavuttamisen tarpeeseen ja 4) aikaisempien epäonnistumisten hyvittämiseen. Dörnyein mukaan, jos tavoitetaso kielen oppimisessa on keskitaso, silloin instrumentaalinen motivaatiosysteemi on hallitsevampi yhdistettynä erityisesti saavuttamisen tarpeeseen, kun taas keskitasoa ylempään tavoitetasoon pääsemiseksi motivaatio muodostuu enemmänkin integratiivisesta motivaatiosta.<sup>122</sup>

Dörnyei ja Ottó (1998) ovat tuoneet vieraan kielen oppimismotivaatioteoriaan mukaan näkemyksen oppimismotivaation prosessiluonteesta, jolloin erilaiset tekijät vaikuttavat oppimispäätöksen tekemiseen, itse oppimisen aikana ja sen jälkeen. Oppimismotivaatio on siis jatkuvasti muuttuvaa. Dörnyein ja Ottón prosessimalli ei kuitenkaan anna välineitä luokkahuoneen ulkoisten tekijöiden laajempaan analysointiin, vaan keskittyy enemmänkin oppimisprosessiin välittömästi vaikuttaviin tekijöihin tavoitteenaan kehittää menetelmiä, miten oppimismotivaatioon voidaan vaikuttaa luokkahuonetilanteessa. Vieraan kielen oppimista ja sen sosiaalista kontekstia voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: makrotasolla keskittyen laajoihin sosiaalsiin prosesseihin ja eri konteksteihin tai mikrotasolla eli keskittyen siihen, miten yksilön näkökulmasta hahmotetaan ja tulkitaan sosiaalista maailmaa. Motivaatiotutkimuksessa Dörnyein<sup>123</sup> mukaan molemmat tasot tulisi yhdistää, sillä identiteetit ovat tilanteisesti kiinnittyneitä ja ne muotoutuvat tietyissä konteksteissa.

Eero Laineen teoksia Vieraan kielen opiskelumotivaatio I (1977) ja II (1978) voidaan pitää ensimmäisenä motivaatiotutkimusta Suomessa laajemmin esittelevinä teoksina. Suomessa vieraiden kielten opiskelumotivaation osalta tutkimuksia on tehty erityisesti englannin kielen opiskeluun liittyen. Näistä mainittakoon Kyösti Julkusen peruskoululaisten englannin kielen opiskelumotivaatiota lähinnä luokkahuonetilanteessa käsittelevät tutkimukset<sup>124</sup>. Erityisesti suomenkielisten lukiolaisien ruotsin kielen opiskelumotivaatiota on tutkinut Mustila<sup>125</sup>. Ammatillisen koulutuksen ruotsin kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja minäkuvaa on tutkinut Ritva Kantelinen<sup>126</sup>. Tutkimuksissa keskitytään valtaosin luokkahuone- eli oppimistilanteessa vaikuttaviin motivaatiotekijöihin, kun taas omassa tutkimuksessani tarkastelen kielen opiskelun ulkoisia tekijöitä selvittääkseni

---

<sup>122</sup> Dörnyei 1990: 45–78.

<sup>123</sup> Dörnyei 2001: 67–68.

<sup>124</sup> Esim. Julkunen 1989, Julkunen – Borzova 1997.

<sup>125</sup> Mustila 1990.

<sup>126</sup> Kantelinen 1995.



sosiaalisissa rakenteissa ja käytänteissä piileviä ongelmia. Suomalaisista tutkimuksista mainittakoon vielä Pihkon (2007) tutkimus englannin kielen oppimiseen liittyvistä asenteista. Pihko on tutkinut minäkäsityksen vaikutusta oppimistuloksiin. Asenteet ja minäkäsitys ohjaavat ja suuntaavat ihmisen toimintaa ja niillä on oppimismotivaatioon vaikutusta.<sup>127</sup>

Suomalaisten italian kielen opiskeluun liittyvää opiskelumotivaatiotutkimusta on tehty Turun yliopiston italian laitoksen opinnäytetöinä. Laura Helteen (1997) kohderyhmänä olivat Turun yliopiston italian kielen pääaine- ja sivuaineopiskelijat. Vuonna 2009 valmistui Elina Huttusen (2009) Pro Gradu-tutkielma, jossa tutkittiin Helsingin kaupungin suomalaisen työväenopiston opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Vuonna 2003 valmistui Pirita Lahden (2003) Pro Gradu-tutkielma lukiolaisten opiskelumotivaation lähteistä. Ensimmäisiä kartoituksia 1980-luvun lopussa italian kielen opiskelumotivaatiosta aikuisopiskelijoiden parissa on tehnyt Giuseppe La Grassa (1994) Jyväskylän yliopistosta. Helsingin yliopiston kielikeskuksessa opiskelleiden työelämään siirtyneiden opiskelijoiden opiskelumotivaatiota eri kielissä sivutaan Horpun ja Lehtosen (2003) selvityksessä. Italialaisista italian kielen opiskelumotivaatiotutkimuksista mainittakoon tärkeimpinä Ignazio Baldellin (a cura di) vuoden 1987 laaja tutkimus sekä Tullio De Maeron et al. (2001) nimellä *Italiano 2000* tunnettu tutkimus. Oman työni motivaatiotutkimuksen osio poikkeaa edellä mainituista tutkimuksista siinä, että sen kohderyhmä keskittyy oman erikoisryhmän tarkasteluun eli Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja opiskelun esteisiin. Osio palvelee tutkimuksen muiden osien päämäärää selvittää monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin ja todellisen sosiaalisen maailman välisiä suhteita ja niissä piileviä ristiriitoja. Italian kielen opiskelumotivaatiotutkimuksia käsittelemme tarkemmin tutkimuksen osan III teoriaosuudessa.

Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opetuksen 36-vuotisesta historiasta, italian kielen opiskelusta, opiskelijoista eikä italian opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ole aikaisempia tutkimuksia. Myös Oulun yliopiston kielikeskuksen historia on lähestulkoon kokonaan dokumentoimaton. Kielikeskusta monipuolisen kielitaidon diskurssin kontekstina kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä ei myöskään ole aikaisemmin tutkittu. Valtakunnallisesti kielikeskusten roolia ja tilannetta kielikoulutuspoliittisesta näkökulmasta on sen sijaan jonkin verran tutkittu. Erityisesti opetusministeriö on teettänyt selvityksiä kielten opetuksen järjestelyistä korkeakouluissa, joista tärkeimpinä mainittakoon Enkvistin mietintö (1970), Sajavaaran mietintö (1972) sekä Lauri Carlsonin Ammattien kielet ja kielten ammatit: selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä (1995). Tarkastelen työni osassa I luvussa 3 eli italian kielen

---

<sup>127</sup> Ks. myös Pihko 1987.

opetuksen historiankuvaukseen liittyen myös kielikeskusten syntyhistoriaa, jonka yhteydessä kielikeskusten asemasta ja tilanteesta tehdyt selvitykset linkittyvät diskurssin teksteinä tutkimukseni historialliseen kontekstiin.

Työni III osassa etsin italian kielen oppimisen sosiaalisessa kontekstissa vallitsevia ulkoisia motivaatiotekijöitä ja opiskelun esteitä, jotka vaikuttavat harvinaisemman opiskeltavan kielen opiskeluun. Pyrin siis opiskelijoiden näkökulmasta selvittämään, millainen monipuolisen kielitaidon ympärillä käytävän diskurssin suhde on yhden pienen kielen opiskelun käytänteisiin yliopistokontekstissa. Tähän liittyen esittelen muutamia uudempia tutkimuksia ja teoreettisia pohdintoja.

Sosiokulttuurisen kontekstin roolin tarkastelemiseksi vieraan kielen oppimismotivaation muodostumisessa Ema Ushioda analysoi artikkelissaan *Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy* (2006) kolmea toisiinsa liittyvää teoreettista viitekehystä: post-strukturalistista lähestymistapaa, jossa motivaatio nähdään sijoituksena tai investointina, Vygotskin sosiokulttuurista teoriaa sekä kielikoulutuksen autonomiateorioita. Autonomisen kielenoppimisen näkökulmasta motivaatiotekijöihin liittyy merkittävä poliittinen taso, mikä tulee ottaa huomioon tutkimuksessa ja käytännön pedagogisessa työssä.<sup>128</sup>

Ushiodan (2006) mukaan eurooppalaisten vieraan kielen oppimiseen liittyvää motivaatiotutkimusta on 1990-luvulle asti hallinnut sosiaali-psykologinen tutkimusperinne, joka sai alkunsa 1970-luvulla tarpeesta helpottaa ulkomaalaisten työntekijöiden liikkuvuutta. Sosiaali-psykologisen tutkimusperinteen pääkäsitteet ovat instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio, johon liittyvät sosiaaliset ja ammatilliset kommunikatiiviset tavoitteet, joihin taas oppijan tarpeet rinnastettiin. Keskityttiin oppijan asenteiden tutkimiseen kohdekielipuhujia ja heidän edustamaansa kulttuuria kohtaan. Näiden asenteiden eli sisäisen kiinnostuksen katsottiin liittyvän Gardnerin ja Lambertin (1972: 132) motivaation integratiiviseen suuntautumiseen (integrative orientation)<sup>129</sup>. Integratiivisen suuntautumisen tarkempi määritelmä on vuosien varrella aiheuttanut tutkijoille paljon päänvaivaa, sillä se on saanut hyvinkin erilaisia tulkintoja. Keskityttiin tutkimaan maahanmuuttajien kommunikatiivisia tarpeita ja kielitaidon kehitystä työelämän kannalta. 1990-luvulla vieraan kielen oppimisen motivaatiotutkimuksen käyttöön otettiin koulutusystävällisempi lähestymistapa, jolloin muun muassa Zoltán Dörnyei (2001) kohdisti huomiota enemmän motivaatiotekijöihin luokkahuonetilanteessa sekä kognitiivisiin motivaatioteorioihin. Ushiodan kritisoi kuitenkin suuntausta siitä, että se on siirtänyt huomiota pois laajemmista kielenkäytön ja kielenoppimisen

---

<sup>128</sup> Ushioda 2006: 148–149, 153, ks. Norton 2000 motivaatiosta investointina.

<sup>129</sup> Ks. myös Richerich – Chancerel 1980.

sosiopoliittisista konteksteista, joissa on tapahtunut ja tapahtuu jatkuvasti suuria muutoksia erityisesti Euroopassa.<sup>130</sup>

Ushiodan mielestä tulisi tutkia integratiivisen motivaation suhdetta minäkuvan ja identiteetin kehittymiseen. Tulisi pohtia, mikä on motivaation rooli monikielisen eurooppalaisen identiteetin muodostumiselle ja miten eurooppalainen kieliportfolio mahdollistaa liikkuvuuden ja osallistumisen monikielisessä Euroopassa. On tutkittava motivaation ja identiteetin sosiaalista kontekstia ja miten ne ovat siihen rakentuneet. Motivaatio on siis sosiaalista eli sillä on sosiaalinen konteksti. Erityisesti englannin kielen asemaa lingua francana tutkittaessa integratiivisuuden käsitettä on laajennettava kattamaan kansainvälisesti vallalla olevia yleisiä asenteita laajempaa kansainvälistä yhteisöä kohtaan. Integratiivisuuteen kuuluu näin ollen yhtenä tekijänä avoimuus erilaisia kulttuureja kohtaan. Uusimmissakin tutkimuksissa integratiiviseen orientaatioon katsotaan kuuluvan niin integratiivisia kuin instrumentaalisia tekijöitä, kuten yleinen kulttuurienvälinen myötämielisyys ja toisaalta ammatilliset, työelämässä menestymiseen liittyvät motiivit.<sup>131</sup>

Myös Dörnyei ja Csizér (2002: 453) käsittelevät tätä integratiivisuuden teoreettisen painopisteen muuttumista ja selittävät sitä näkemyksellä, että identifikaatioprosessi voidaan nähdä yksilön minäkuvan kehittymiseen liittyvänä sisäisenä identifikaatioprosessina eikä niinkään samaistumisena johonkin ulkoiseen kielenpuhujaryhmään. Dörnyei (2005) yhdistää teorian persoonallisuuspsykologiaan ja teoriaan mahdollisista minäkäsityksistä. Minäkäsityksen ja motivaation välillä on yhteys. Minäkuvaan liittyy oleellisena näkemys itsestä vieraan kielen puhujana, mikä vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Näin ollen integratiivisuus ei liittyisi välttämättä identifioitumiseen jonkin tietyn ryhmän puhujien tai heidän edustamansa kulttuurin kanssa.<sup>132</sup>

Integratiivisen motivaation voidaan siis nähdä liittyvän globalisaation vaikutuksiin ihmisen identiteetin kehittämisessä. Englannin kieli ei enää edusta mitään tiettyä kulttuurialuetta, vaan se identifioituu globalisaation vallankäytön voimiin, jolloin selittävänä tekijänä ei enää ole suppeassa merkityksessä halu integroitua eli kuulua johonkin tiettyyn ryhmään. Englannin kielen motivaation lähteenä toimii-kin siten tarve omata globaali tai maailman kansalaisen identiteetti eli minäkuvaan liittyy globaalisti toimiva yksilö, jolla on omat sekä paikalliset että kansainväliset kulttuuritaustansa. Globalisaatiolla on siis oma lisääntyvä vaikutuksensa vieraan kielen oppimismotivaatioon ja siksi tarvitaan motivaatiokäsitteen teoreettista kehittämistä. Yksilötasolla motivaation kannalta avainkysymykseksi nousee, mikä on englannin kielen rooli, jota vaaditaan globaaliin yhteisöön pääsemiseksi ja

---

<sup>130</sup> Ushioda 2006: 149.

<sup>131</sup> Ushioda 2006: 149–150.

<sup>132</sup> Ushioda 2006: 150.

kuulumiseksi, eli nähdäänkö se uhkana vai rikkautena yksilön kielelliselle identiteetille ja minäkuvalle.<sup>133</sup>

Nortonin (2000) mukaan investointi vieraan kielen opiskeluun tehdään perustuen käsitykseen siitä, miten paljon kyseisen kielen taito lisää yksilön symbolisia tai materiaalisia voimavaroja, jotka taas lisäävät yksilön kulttuurista pääomaa, voimistavat yksilön identiteettiä ja minäkuvaakin sekä tukevat yksilön toiveiden toteutumista tulevaisuuden suhteen. Post-strukturalistinen teoria tuo mukaan käsityksen, että kielellisen identiteetin rakentaminen ei ole yksistään motivoituneen yksilön käsissä, vaan monet ulkoiset eli sosiaalisen todellisuuden tekijät vaikuttavat kielellisen identiteetin muodostumiseen jatkuvassa sosiaalisessa kanssakäymisessä.<sup>134</sup>

Ushiodan (2006) mukaan Vygotskin<sup>135</sup> sosio-kulttuurisen teorian keskeinen periaate on, että ylemmän tason kognitiiviset toiminnot sisäistetään sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kyvykkäämpien kanssa. Ihmisen mieli ja ajatukset määräytyvät motivaation kautta eli toiveiden, tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja tunteiden kautta. Tunnetason vaikutukset ovat motivaatiotutkimuksessa jääneet takalalle. Sosio-kulttuurisen teorian näkökulmasta motivaatio ei ole pelkästään yksilön sisäinen kysymys, vaan se määräytyy sosiaalisesti tietynlaisessa kulttuurisessa järjestelmässä toiminnan kautta, ja johon vaikuttavat oleellisesti muut yksilöt. Motivaatio siis muodostuu ja saa ilmauksensa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa kollektiivisena toimintana.<sup>136</sup>

Yksilön ja sosiokulttuuristen voimien välillä on dynaaminen riippuvuussuhde. Nämä voimat voivat olla oppimismotivaatiolle positiivisia ja sitä tukevia tai ne voivat olla sille negatiivisia ja vastakkaisia, jolloin ulkoiset säännöstelevät vaikutteet voivat aiheuttaa ristiriitoja ja jännitteitä, jotka puolestaan kontrolloivat, tukahduttavat, vääristävät ja heikentävät motivaatiota. Esimerkiksi eurooppalaisen kieliportfolion motivaatiota tukeva vaikutus voi kääntyä käytännössä negatiiviseksi, jos työelämän tai koulutusjärjestelmän käytännöissä vallitsevat vastavoimat ovat vastakkaisia portfolion ideaaleille monikielisydestä, liikkuvuudesta ja erilaisuudesta.<sup>137</sup>

Eurooppalainen kieliportfolio perustuu teoriaan oppijan autonomiasta, mikä tuo motivaatioteoriaan mukaan poliittisen ulottuvuuden. Autonomia linjaa oppijan oikeudet koulutusjärjestelmissä, ja samalla se linjaa ei syntyperäisen kielen-

---

<sup>133</sup> Ushioda 2006: 151. Ks. myös Lamb 2004.

<sup>134</sup> Ushioda 2006: 153–154.

<sup>135</sup> Ks. Vygotski 1978: 52–57.

<sup>136</sup> Ushioda 2006: 154, ks. myös McGroarty 1998: 600, Thorne 2000: 236.

<sup>137</sup> Ushioda 2006: 155, Norton 2000.

puhujan oikeudet.<sup>138</sup> Huomiota olisi suunnattava sosio-kulttuurisissa konteksteissa piileviin oppijan autonomiaa rajoittaviin esteisiin. Kielenoppijoiden kriittistä tietoisuutta tulisi lisätä näistä motivaatioon sosio-kulttuurisessa kontekstissa vaikuttavista tekijöistä, kuten erilaisista ideologioista, sosiaalisista positioista eri diskursseissa, joissa he ovat osallisina. Kriittinen näkökulma oppijan autonomiaan tulisi nähdä myös yhteiskunnan haasteena tunnistaa olemassa olevia esteitä ja ennakkواسenteita eri kulttuurien tai kielten edustajia kohtaan.<sup>139</sup>

Motivaatiotutkimuksessa on keskitytty kuitenkin erityisesti integratiiviseen, oppijasta itsestään lähtevään motivaatioon ja sen tukemiseen luokkahuonetilanteissa. Oppijan autonomian painottamisella on vaaransa, sillä se antaa mahdollisuuden jättää huomiotta ympäröivän sosiaalisen kontekstin tekijöitä. On siis muistettava, että motivaatio ei koskaan ole pelkästään motivoituneen oppijan omissa käsissä, vaan se muodostuu sosiaalisten suhteiden kautta yhteydessä muihin yksilöihin. Sosiokulttuurisen kontekstin tekijät ovat vaikuttamassa myös luokkahuonetilanteissa. Oppimismotivaation käsite saa siis poliittisia piirteitä, samoin kuin oppijan autonomian käsite, samoin kuin yleensäkin kielikysymykset ovat aina olleet poliittisia kysymyksiä. Politisoituneeseen kontekstiin kuuluu myös käsite kielivalinnasta ja näkemykset siitä, miksi tietyssä yhteisössä opiskellaan, käytetään tai ylläpidetään tiettyjä kieliä ja toisia taas ei, tai miksi tietty yksilö halua oppia jotain tiettyä kieltä.<sup>140</sup>

Kielten oppimismotivaatioon liittyvät psykologiset ja poliittiset näkökulmat tulisi yhdistää, mikä valottaisi motivaatiotekijöiden moninaisuuden merkitystä kielipolitiikan ja kielisuunnittelun yhteydessä. Toisaalta kielenkäytön ja sosiaalisen kanssakäymisen kontekstien tutkiminen ja analysointi toisi uutta valoa yksilön motivaation psykologisille prosesseille. Luokkahuone on nähtävä mikrokosmoksena suuremmasta sosiaalisesta maailmasta. Opettajan rooli on merkittävä oppijoiden kriittisen tietoisuuden lisäämisessä ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista ja siinä vallitsevista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon, mikä tarkoittaa käytännössä opettajan työssä kriittisempää pedagogista otetta.<sup>141</sup>

Esimerkkinä käytännön empiirisestä motivaatiotutkimuksesta esittelen lyhyesti Dörnyein, Csizérin ja Némethin tutkimuksen *Motivation, Language Attitudes and Globalisation* (2006). Tutkimuksessa analysoitiin unkarilaisten erilaisia kansallisia, poliittisia, sosiaalisia ja henkilökohtaisia motiiveja valita ja oppia englantia, saksaa, ranskaa, italiaa ja venäjää eli unkarilaisten eniten opiskelemia kieliä

---

<sup>138</sup> Ushioda 2006: 156, poliittinen näkökulma oppijan autonomiaan, ks. Benson 1997.

<sup>139</sup> Ks. Holliday 2003.

<sup>140</sup> Ushioda 2006: 157.

<sup>141</sup> Ushioda 2006: 157.

koulujärjestelmän puitteissa. Tutkijat analysoivat integratiivisia ja instrumentaalisia motivaatiotekijöitä, asennetta kielen puhujia ja sen edustamaa kulttuuria kohtaan, miljöötä, kielellistä itseluottamusta, L2-kieleen liittyvää kulttuurista kiinnostusta ja kulttuurista elinvoimaisuutta. Kielten välisissä suhteissa tapahtuvia muutoksia seurattiin 12 vuoden tutkimusperiodin aikana.

Tutkimuksen aikana englantia vahvisti asemaansa tärkeimpänä kielenä, jota seurasi toinen lingua franca eli saksa ja kolmantena ranska, jonka kannoille kiri italia. Venäjän kieli jäi viidenneksi eikä se ole koskaan ollut Unkarissa suosittu tai laajasti käytetty kieli. Niiden joukossa, jotka eivät opiskelleet ns. ei-maailman kieliä, kyseisten kielten suosio väheni tarkasteluajanjaksossa selvemmin verrattuna harvinaisia kieliä aktiivisesti opiskelleisiin. Englanti on vallannut selvästi alaa ja sen opiskelua pidetään itsestään selvänä osana 2000-luvun koulutusta. Sen sijaan muiden kielten osalta integratiivinen motivaatio kasvoi tarkasteluajanjaksossa. Tutkimustulosten perusteella vähemmän opiskeltavien kielten opiskeluun tulisi kannustaa uusilla luovilla tavoilla.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Dörnyei et al. 2006: 72, 144.

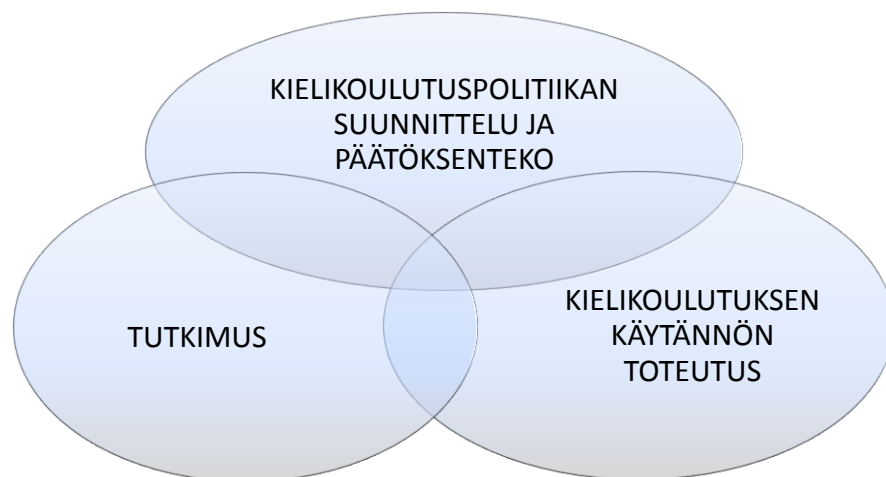
## 4. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen analyttisenä viitekehysenä toimii kriittinen diskurssianalyysi. Ennen paneutumista viitekehykseen ja sen linkittämiseen oman työni tutkimuskysymyksiin tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni lähtökohtia ja kriittisen diskurssianalyysin peruskäsitteitä. Käyn läpi myös kriittiseen diskurssianalyysiin kohdistunutta kritiikkiä.

### 4.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI

Seuraavassa kuviossa 1 on esitettynä yksinkertaistettu ideaali malli siitä, miten tutkimus, ylemmän tason kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko sekä ruohonjuuritason toiminta muodostavat vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden. Se, miten eri tasoilla tapahtuvat toiminnot limittyvät toisiinsa, on yksi kysymys, jota tutkimuksellani pyrin valottamaan.

Kuvio 1: Tutkimuksen, kielikoulutuspolitiikan suunnittelun ja päätöksenteon sekä kielikoulutuksen toteutuksen kontekstit



Tutkimukseni tavoite on selvittää, miksi monikielisyyttä tukeva ja siihen kannustava yleinen retoriikka on ristiriidassa kielikoulutuspolitiikan käytännön toteuttamisen kanssa. Oletuksena on, että institutionaalisilla teksteillä ohjaillaan käytännön toimintaa. On siis tutkittava ja tulkittava itse institutionaalista diskurssia ja

toisaalta kuvattava siihen liittyvän tutkimuskohteeksi valitun sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä. Diskurssilla tarkoitetaan kielen käyttöä sosiaalisena toimintana, jota säätelevät erilaiset sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät lainalaisuudet ja konventiot<sup>143</sup>.

Tutkimuksen analyttisena kehikkona toimii kriittinen diskurssianalyysi, joka auttaa tarkastelemaan kieltä sosiaalisena ilmiönä, erityisesti kielenkäytön ja sen sosiaalisen kontekstin suhdetta sekä tekemään näkyväksi sosiaalisissa rakenteissa ja käytänteissä piileviä jännitteitä, ristiriitoja sekä valtasuhteita. Analyysillä pyrin saavuttamaan kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkittavana olevasta ilmiöstä. Käsittelen työni teoreettisia liittymäkohtia erityisesti Norman Faircloughin kriittisen diskurssianalyysiin ja hänen käsityksiinsä kriittisestä realismista. Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtien kuvauksessa käytän pohjana Norman Faircloughin teoksia *Language and Power* (1989) sekä *Critical Discourse Analysis* (1995). Realistisen kriittisyyden (realistic criticism) osalta pohjaan käsitykseni Norman Faircloughin vuonna 2005 ilmestyneisiin artikkeleihin<sup>144</sup>.

Ennen viitekehyksen tarkempaa esittelyä on syytä määritellä diskurssianalyysin peruskäsite, eli mitä tarkoitetaan termillä diskurssi. Kaikille diskurssin määritelmille on yhteistä, että diskurssissa kieli nähdään yhtäältä osana sosiaalista toimintaa ja toisaalta todellisuutta rakentavana resurssina. Kieltä käytetään monin eri tavoin ja kielen käytöllä on erilaisia seurauksia. Diskurssi on siten kielellistä toimintaa ja se on vuorovaikutteista, johon liittyy sosiaalisia ehtoja ja seuraamuksia. Diskurssia voidaan pitää teoreettisena näkemyksenä kielestä sosiaalisen ja tilanteisen toiminnan resurssina. Toisaalta diskurssia voidaan tarkastella kielenkäytönä eli todentuvana sosiaalisena toimintana. Eri diskurssit voidaan määritellä kiteytyneiksi merkityksellistämisen tavoiksi kieliyhteisössä. Tällöin diskurssin tulkintaan liittyy tietty näkökulma eli subjektiivisuus. Diskurssin käsitteessä tärkeä elementti on kieli, sen sosiaaliset säännöt ja seuraukset eri sosiaalisissa konteksteissa, jotka taas muodostavat kerrostuneen jatkumon.<sup>145</sup>

Diskurssin tutkimuksessa yhdistyvät siten kieli resurssina ja aktuaalinen kielenkäyttö ja siihen liittyvät sosiaaliset kontekstit. Diskurssin tutkimuksessa huomioitavia osatekijöitä ovat yksilö, sosiaalinen yhteisö, kielenkäyttö ja kielelliset resurssit sekä kielen kautta rakentuneet sosiaaliset käytänteet. Analyysissa pyritään selvittämään näiden eri osatekijöiden välisiä suhteita ja merkityksiä.

---

<sup>143</sup> Diskurssin käsitteestä tarkemmin ks. Pietikäinen – Mäntynen 2009: 22–28.

<sup>144</sup> Fairclough 2005a: *Critical discourse analysis*, *Marges Linguistiques* 9/2005, 76–94. (3.1.2009); Fairclough 2005b: *Critical discourse analysis, organizational discourse, and organizational change*, *Organization Studies* 26/2005, 915–939. (3.1.2009).

<sup>145</sup> Vrt. Pietikäinen – Mäntynen 2009: 22–28.



Kriittisen diskurssianalyysin perusajatuksena on, että kielelliset tuotokset, erilaiset tekstit, joita tarkastellaan joko lopputuotteina tai prosesseina, ovat osa diskurssia. Diskurssin tekstit eivät ole irrallisia kielen tuotoksia, vaan ne linkittyvät niin ajallisesti kuin paikallisesti omaan sosiaaliseen kontekstiinsa, jolloin oleellista on kohdistaa huomio tekstin tai diskurssin tuottamisprosessiin. Diskurssin ymmärtämisen ja sen merkitysten määräytymisen kannalta olennaista on diskurssin tulkinna sosiaalisena toimintana. Näin ollen yksi oleellinen komponentti diskurssianalyysissa on diskurssin tulkitsija.

Kriittisen diskurssianalyysista tekee näkemys, että sosiaaliseen kontekstiin liittyy aina erilaisia vallan hierarkioita ja valtasuhteita. Kielen käytöllä on seuraamuksia tuottava luonne. Diskurssissa tekstit ovat vallankäytön välineitä ja sosiaaliset valtarakenteet piilevät kielellisissä rakenteissa. Kriittisen diskurssianalyysin tehtävä on pyrkiä tuomaan esille diskurssin sosiaalisessa kontekstissa taustalla olevia tiedostamattomia ja piileviä merkityksiä.<sup>146</sup> Kriittisessä diskurssianalyysissa merkittävää onkin tulkitsijan näkökulman esille tuominen: tulkitsija antaa diskurssille omat merkityksensä kyseisellä hetkellä kyseisessä kontekstissa. Diskurssi rakentuu taustalla olevasta kontekstistaan, ja diskurssin sosiaalinen konteksti vastaavasti saa merkityksiä diskurssin kautta. Diskurssin itsensä kuvaamisen lisäksi on siis tärkeä kuvata diskurssin yhteyksiä kontekstiinsa sekä siihen liittyviä relevantteja, merkitystä antavia piirteitä.<sup>147</sup>

Myös diskurssin toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin muiden merkityspiirteiden tavoin eli toimijan minän nähdään rakentuvan sosiaalisissa konteksteissa, joissa vallalla ovat tietyt käytänteet<sup>148</sup>. Kun pohditaan tutkijan positiota, havaitaan, että tutkijalla on kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta useampia rooleja. Tutkijan roolissa hän on yksi osa tieteellisen tutkimuksen diskurssia, jota ohjaavat tietyt lainalaisuudet. Ensinnäkin, tutkija on tutkimuksen teon diskurssissa osallisena luomisprosessissa, mutta toisaalta myös tulkitsijan ja kokijan asemassa. Diskurssin luomisprosessissa tutkijan luoman diskurssin osan eli kielellisten tuotosten, esimerkiksi tieteellisen artikkelin tai väitöskirjan, tulee noudattaa ennalta määrättyjä muodollisia ja sisällöllisiä kriteerejä, jotka ovat tieteellistä valtaa pitävien tulkitsijoiden eli asiantuntijoiden hyväksymiä käytänteitä.<sup>149</sup>

Tieteellisen tutkimuksen diskurssin taustalla on hyvin vahvoja sosiaalisia valtahierarkioita. Vallankäyttöön liittyy niukkuuden jakaminen: valtahierarkian yläpäässä ovat ne, joilla on valta ja auktoriteetti määritellä, mikä on tieteellistä tekstiä ja

---

<sup>146</sup> Ks. Suoninen 2006: 17–32, Jokinen – Juhila – Suoninen 2004: 17–45, Jokinen – Juhila 2004: 75–107.

<sup>147</sup> Ks. Jokinen – Juhila – Suoninen 2004: 17–36.

<sup>148</sup> Ks. Ibid.: 37–41.

<sup>149</sup> Ks. tutkijan positioista Juhila 2006b: 201–232.

mitkä kriteerit on täytettävä, jotta teksti pääsee osalliseksi tieteellistä diskurssia. Saavuttaakseen tutkijan statuksen tutkijan on siis osoitettava kykenevyytensä tuottaa tieteellisen tutkimuksen diskurssia edeltä annettujen ja tarkkaan valvottujen kriteerien pohjalta. Niinpä tutkijan tehtävänä on osoittaa tekstinsä validiteetti, jotta se voitaisiin liittää tieteelliseen diskurssiin. Toisin sanoen tämänkin käsillä olevan tutkimuksen diskurssiin pyrkivän tekstin tarkoitus ei ole pelkästään tuoda julki tutkimuksen sisällöllistä antia vaan myös täyttää tutkimuksellisuudelle asetetut kriteerit. Tutkimus on liitettävä teoreettisesti muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, jota kautta se linkittyy muihin diskurssin teksteihin ja joiden kanssa sillä on yhteisiä eli intertekstuaalisia piirteitä.

Tutkimuskohteen perusteella tutkimukseni kuuluu kielten opetuksen tutkimukseen. Lähtökohtani on italian kielen opetukseen ja opiskeluun liittyvien ulkoisten tekijöiden tarkastelu eli tutkin todellisen sosiaalisen maailman ilmiöitä. Tutkimuksellinen viitekehys on siten kielisosiologinen mutta toisaalta myös kielipoliittinen. Tarkastelen italian kielen opetuksen asemaa kielikeskuksessa, yliopisto-organisaatiossa ja myös laajemmin ympäröivässä yhteiskunnassa. Näin tutkimuksessa linkittyvät myös eri kontekstit ja eri tasot.

Tutkimuksen aihepiiriin voidaan katsoa kuuluvan soveltavan kielitieteen tutkimukseen tai soveltavaan kielitentutkimukseen, jolloin työssä yhdistyvät monen eri tieteenalan tutkimukselliset näkökulmat, mikä tuo mukaan yhteiskunnallista relevanssia. Lähestyn aihetta erityisesti monikielisyiden sekä kielten opiskelun ja oppimisen suunnassa. Tutkimus on sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden tarkastelusta liikkeelle lähtevää, ja tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään valottamaan ja ymmärtämään eri teoreettisia viitekehyksiä ja menetelmiä apuna käyttäen. Kiteyttäen tutkimukseni voidaan määritellä olevan kriittiseen diskurssianalyysiin pohjautuvaa vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen kontekstitutkimusta, josta tarkastelu laajenee kuvaamaan ja analysoimaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden ja monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin välisiä suhteita.

Norman Fairclough<sup>150</sup> on kehittänyt viime vuosina kriittistä diskurssianalyysia erityisesti organisaatioiden muutoksen tutkimisen välineeksi. Organisaatioiden elämälle on ominaista niiden sosiaalinen luonne. Sosiaaliset ilmiöt taas ovat rakentuneet sosiaalisessa kanssakäymisessä diskurssin kautta. Painopiste diskurssianalyysissa on tarkastella, miten sosiaalisten ilmiöiden kielelliset elementit ovat suhteessa muihin elementteihin. Tekstit ovat sosiaalisen ilmiön kielellisiä elementtejä, jotka voidaan erottaa analyttisesti niiden sosiaalisesta prosessista. Fairclough on ottanut uusimmissa tutkimuksissaan analyttisen dualistisen tutkimus-

---

<sup>150</sup> Fairclough, Norman 2005b: 915–939.

position, jota voidaan soveltaa niin diskurssin tutkimukseen kuin muuhunkin sosiaaliseen tutkimukseen.

Tässä näkemyksessä diskurssissa on mukana sosiaalisten ilmiöiden kielellisiä ja semioottisia elementtejä sekä sosiaalisten rakennelmien kielellinen puoli. Sen lisäksi diskurssissa on mukana suhteellisen hitaasti muuttuvia sosiaalisia käytänteitä eli diskurssi toimii sosiaalisten ilmiöiden ja sosiaalisten rakenteiden välisten suhteiden välikätenä. Diskurssit ovat siis osa sosiaalisia käytänteitä tai käyttäytymismuotoja. Diskurssianalyysillä on dualistinen eli kahtiajakautunut suhteisiin liittyvä luonne. Se analysoi

- diskurssien välisiä suhteita ja muita sosiaaliseen todellisuuteen liittyviä elementtejä,
- sosiaalisten ilmiöiden suhdetta kielellisiin ja semioottisiin elementteihin,
- sosiaalisten rakenteiden suhdetta kielellisiin ja semioottisiin ilmiöihin sekä
- sosiaalisia käytänteitä tai käyttäytymismuotoja, itse diskurssi mukaan luettuna.

Tutkijana Fairclough<sup>151</sup> ottaa kriittisen realistisen position (erottaen postmodernista tutkimussuuntauksesta<sup>152</sup>) ja on sitä mieltä, että diskurssianalyysi on oleellinen ja välttämätön osa organisaatiotutkimusta. Realistinen näkökulma tarkoittaa ajattelutapaa, jossa keskitytään tutkimaan jännitettä prosessin ja ennalta rakentuneiden objektien välillä. Katse kohdistetaan diskurssin käytänteiden ja rakenteiden puoleen, mutta yhtä lailla diskurssin prosesseihin ja ilmiöihin tai tapahtumiin, jotta saavutetaan koherentteja teorioita kuvaamaan ja ymmärtämään organisaatioita ja niiden muutosta. Tekstit ovat diskurssin tekoja. Diskurssissa taas erottuu eri tasoja: prosessi- eli tapahtumataso, käytänteiden ja rakenteiden taso.

Diskurssianalyysi on sekä mikrotason että makrotason tutkimusta, sillä se tutkii diskurssin prosessien ja käytänteiden välisiä suhteita ja samalla sosiaalisia rakenteita, sekä itse tekstejä ja diskursseja. Niinpä organisaation diskurssin analyysiin tulisi kuulua kaikkien tasojen tarkastelua eli tekstien kielellisten ja semioottisten elementtien tutkimista sekä tekstien diskurssien välistä eli 'interdiskursiivista' analyysiä.

Omassa työssäni diskurssin institutionaalisia tekstejä edustavat monikielisyttä käsittelevät kielipoliittiset ja kielikoulutuspoliittiset linjaukset. Tarkastelen niiden merkityssisältöjä, mutta kuvaan myös diskurssin taustalla olevia sosiaalisia rakenteita ja käytänteitä sekä niiden suhdetta sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin. Interdiskursiivisuuden analyysiä tarkasteluun tuo diskurssin sosiaalista todellisuutta kuvaavien tekstien pohjalta tapahtuva sosiaalisten rakenteiden ja käytänteiden kuvaus. Tarkastelussa on siis mukana kielikoulutuspolitiikan tekstejä, joilla

---

<sup>151</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

<sup>152</sup> Ks. realistisen ja relativistisen lähestymistavan eroista diskurssianalyysissä: Juhila 2006a: 162–167, 175.

pyritään vaikuttamaan sosiaalisiin käytänteisiin, ja toisaalta sellaisia tekstejä, jotka kuvaavat olemassa olevaa sosiaalista todellista maailmaa ja siinä ilmeneviä käytänteitä. Kielikoulutuspolitiikkaan liittyvät tutkimukset ovat myös osa instituutionaalista diskurssia, jotka omalta osaltaan pyrkivät ohjaamaan sosiaalista toimintaa eli vaikuttamaan itse kielikoulutuspolitiikan diskurssiin. Toisaalta tutkimukset kuvaavat samalla diskurssiin liittyvän todellisen sosiaalisen maailman ilmiöitä lisäämällä tietoa itse diskurssista ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja sen luonteesta.

## 4.2 KRIITTINEN REALISMI

Tämän luvun kuvaus ja pohdinnat kriittisestä realismista perustuvat Faircloughin artikkeliin: Critical discourse analysis, organizational discourse, and organizational change<sup>153</sup>. Faircloughin mukaan kriittinen realismi lähtee oletuksesta, että on olemassa todellinen maailma, johon kuuluu myös sosiaalinen todellinen maailma, mikä on olemassa, olimme me tietoisia siitä tai emme. Luonnollinen ja sosiaalinen maailma eroavat siinä, että sosiaalinen maailma, ollakseen olemassa, on riippuvainen ihmisen toiminnasta eli se on sosiaalisesti rakentunut. Se on siis olemassa vain sosiaalisen tulkinnan kautta. Oppi olevaisesta (ontologia) on eri asia kuin oppi tiedosta eli tietoteoria (epistemologia). Ei siis saa sekoittaa toisiinsa todellisuuden luonnetta ja tietoa todellisuudesta. Kriittinen realismi etsii perusteita sille, että jotkut kuvaukset maailmasta voivat olla parempaa eli todellisempaa tietoa kuin jotkut toiset kuvaukset. Sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvat sekä prosessit eli ilmiöt että rakenteet. Ne ovat sosiaalista todellisuutta erilaisin ominaisuuksin.

Todellinen ja aktuaalinen tarkoittavat myös eri asiaa: todellinen viittaa kausaaliin voimiin, kun taas aktuaalinen on ilmiöiden ja prosessien aluetta. Empiirinen on osa aktuaalista ja todellista, joka koetaan sosiaalisten toimijoiden eli kokijoiden kautta. Aktuaalinen ei heijastele suoraan todellista maailmaa. Kausaalisten voimien laajuus ja muodot, se miten ne aktivoituvat vaikuttamaan aktuaalisiin ilmiöihin, ovat riippuvaisia erilaisten rakenteiden ja kausaalisten voimien kompleksista kanssakäymisestä, jotka puolestaan aiheuttavat ilmiöitä. Kausaaliset voimat eivät ole pelkästään rakenteiden ominaisuuksia: sosiaalisilla agenteilla eli toimijoilla on myös kausaalista voimaa, mikä vaikuttaa aktuaaliseen maailmaan. Kausaalisuhteet eivät välttämättä tule aina suoraan esille, vaan tarvitaan kokeellista tutkimusta. Luonnollisen maailman tutkimisessa nämä kokeelliset tutkimukset ovat mahdollisia, mutta eivät aina sosiaalisia ilmiöitä tutkittaessa.<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> Fairclough 2005b: 915-939.

<sup>154</sup> Fairclough 2005b: 915-939.

Sosiaalisten rakenteiden ja prosessien välillä on tietynlaisia suhteita, jotka ovat sosiaalisia käytänteitä. Ne ovat enemmän tai vähemmän kestäviä ja vakaita ilmenemismuotoja erilaisista sosiaalisista elementeistä, joihin myös itse diskurssi kuuluu. Diskurssi koostuu sosiaalisista valinnoista ja sosiaalisen rakenteen sallivista järjestyksistä, jotka aktuaalisesti sallivat sosiaalisen elämän tietyillä alueilla tietyssä aikana ja tietyssä paikassa. Sosiaaliset käytänteet ovat verkostoituneet toisiinsa tunnusomaisella ja muuntuvalla tavalla. Eri sosiaalisiin kenttiin tai alueisiin kuuluvien instituutioiden ja organisaatioiden voidaan katsoa olevan sosiaalisten käytänteiden verkostoja. Kielikoulutuksen kenttää voidaan pitää yhtenä tällaisena sosiaalisten käytänteiden verkostona. Toinen tällainen kenttä on esimerkiksi strategiatyön laatimisen ja päätöksenteon prosessit, joissa on vallalla tietyt käytänteet.<sup>155</sup>

Kriittisen realismin oppiin olevaisesta kuuluu myös käsitys, että olevainen on transformaalista: ihminen toiminnallaan vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä. Toiminnalla on tiettyä liikkumavaraa olemassa olevien sosiaalisten rakenteiden ja käytänteiden välillä, joita toiminnan kautta tuotetaan uudelleen tai muunnetaan uudeksi toiminnaksi. Kriittinen realismi pyrkii löytämään selityksiä: sosiaalisia prosesseja ja ilmiöitä selitetään sekä rakenteiden että toimijoiden kausaaleilla voimilla. Sosiaalisilla rakenteilla ja ihmistoimijoilla on sattumanvaraisia kausaaleja eli syy-seuraussuhteisiin liittyviä voimia, jotka vaikuttavat puolestaan sosiaalisiin prosesseihin ja ilmiöihin.<sup>156</sup>

Sosiaalinen tutkimus lähtee sosiaalisen elämän konkreeteista ilmiöistä ja se pyrkii luomaan abstraktioita, jotta sosiaalisen elämän etukäteen rakentunutta luonnetta voitaisiin ymmärtää. Sitten tutkimus palaa analysoimaan konkreetteja ilmiöitä, tekoja ja prosesseja tämän tiedon valossa. Se lähtee siis konkreettisesta abstraktiin palatakseen takaisin konkreetin selittämiseen. Realistinen diskurssianalyysi on tässä valossa suhteisiin perustuva dialektinen sosiaalinen oppi olevasta (ontologia), joka näkee objektit, olevaisen, ihmiset, diskurssit ja organisaatiot sosiaalisesti tuotettuina pysyväisinä, joita taas prosessit ja suhteet pitävät yllä. Nämä pysyvät muodostavat ennalta rakentuneen todellisuuden, jonka me kohtaamme. Ne asettavat prosesseille rajoituksia ja toisaalta sallivat niiden tapahtua.<sup>157</sup>

Tutkimus kohdistuu tällöin tarkastelemaan suhteita ja jännitteitä enakkoon rakentuneiden sosiaalisten rakenteiden, käytänteiden, identiteettien sekä diskurssin sääntöjen välillä ja toisaalta prosessien, toimijoiden ja ilmiöiden välillä. Tutkimuksen kohteita ovat ihmiset toimijoina; tällöin heidät nähdään sosiaalisiksi

---

<sup>155</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

<sup>156</sup> Fairclough 2005b: 915–939. Ks. myös Pietikäinen – Mäntynen 2009: 52–63.

<sup>157</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

tuotoksiksi, jotka ovat ennakoimattomia ja muuttuvia mutta todellisia. Siksi heillä on todellista kausaalista valtaa. Tutkimuksen kohde on siis se jännite, joka on olemassa sosiaalisten rakenteiden, käytänteiden kausaalisten voimien sekä ihmisen toiminnasta aiheutuvien kausaalisten voimien välillä. Diskurssianalyysi keskittyy tutkimaan tätä jännitettä erityisesti sosiaalisten tapahtumien tekstuaalisissa ilmenismuodoissa.<sup>158</sup>

Kriittisessä diskurssianalyysissä diskurssi nähdään sosiaalisen prosessin ja sosiaalisten ilmiöiden elementtinä suhteellisen kestävässä sosiaalisissa käytänteissä: Sosiaalisten käytänteiden ja ilmiöiden kielelliset elementit nähdään yhteydessä muihin elementteihin. Kriittinen diskurssianalyysi tutkii siis suhteita diskurssin ja sosiaalisen elämän ei-diskursiivisten elementtien välillä, ja se pyrkii ymmärtämään paremmin näitä komplekseja suhteita. Tutkimuksen tavoitteisiin kuuluu myös tutkia, miten muutokset diskurssissa aiheuttavat muutoksia muissa ilmenismuodoissa. Diskursiiviset ja ei-diskursiiviset elementit ovat kaksi sosiaalisen todellisuuden eri ilmenismuotoa – ne ovat ontologisesti toisistaan eroavia. Muut sosiaaliset elementit ovat sosiaalisesti rakentuneita diskurssin kautta. Niihin liittyy siis tiettyjä diskurssin elementtejä.<sup>159</sup>

Diskurssi on tietty tapa esittää tiettyjä näkemyksiä maailmasta. Sosiaaliset tapahtumat (ja tekstit) ovat kahden kausaalisen voiman, sosiaalisten käytänteiden ja sosiaalisten rakenteiden jännitepisteitä. Diskurssien väliset analyysit antavat mahdollisuuden arvioida agentin eli toimijan kausaalisen vaikutuksen ja konkreetin tapahtuman välistä suhdetta ja jännitettä ja siten saada selville muutoksia diskurssin sääntöjen ja sosiaalisten käytänteiden muodostamien verkostojen välillä. Analyysissa selvitetään, miten nämä muutokset ovat rekisteröityneet tekstien välityksellä eri diskursseihin.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

<sup>159</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

<sup>160</sup> Fairclough 2005b: 915–939.

### 4.3 KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN KRITIIKKIÄ

Diskurssianalyysia on kritisoitu muun muassa sen hajanaisuudesta analyysimenetelmänä. Hajanaisuus johtuu osin syystä, että yleensäkin sosiaalisen toiminnan tutkimuksen monitahoisuus tuo mukanaan erilaisia tulkinnanmahdollisuuksia ja että tutkimuskysymysten asettelu määrittää sen, millaisia analyysimenetelmiä kulloinkin käytetään. Koska tulkinta on aina kontekstisidonnaista ja tiettyihin näkökulmiin rajoittuvaa, tulkintamahdollisuuksien määrä voi olla moninainen. Kriittistä diskurssianalyysia on kritisoitu myös siitä, että pyrkiessään paljastamaan sosiaalisia valtasuhteita se itsessään muuttuu osaksi politisointia eli asian tekemistä poliittiseksi. Näiden näkemysten mukaan tutkimuksen objektiivisuus häilyy, sillä tutkija valitsee tietoisesti jonkin position ja lähestymistavan tutkimuskysymyksiä asettaessaan. Kriittisyydellä tutkija ei pyri ainoastaan kuvaamaan sosiaalista todellisuutta ja sen ilmiöitä, vaan ottaa kantaa siihen, miten sitä pitäisi muuttaa tietyn ideologian mukaisesti. Kriittinen diskurssianalyysi on siis kantaa ottavaa, joten sitä käytettäessä on tarkkaan pyrittävä tuomaan eksplisiittisesti näkyväksi tutkijan ajama ideologia.

Fairclough<sup>161</sup> käyttää kriittisen kielitietoisuuden käsitettä, mikä tarkoittaa, että kriittisellä diskurssianalyysilla annetaan väline lisätä ihmisten mahdollisuuksia ymmärtää ja osallistua heitä koskeviin eri diskursseihin. Blommaert (2005: *Discourse: A Critical Introduction*) kritisoi Faircloughin diskurssianalyysiä siitä, että tutkija hakee vahvistusta omalle valtateorialleen ja käsityksilleen valtasuhteista tutkimuksen diskurssien tekstien kautta. Tutkija siis pyrkii löytämään todisteita jo ennalta tiedossa oleville valtasuhteille. Blommaert kritisoi myös diskurssianalyysin tutkimuksen tekstipainotteisuutta siitä, että silloin diskurssien taustalla olevat sosiaalisen todellisuuden piirteet sekä historiallinen perspektiivi jäävät taka-alalle. Toisaalta on huomioitava, että sosiaalisessa todellisuudessa diskurssit nähdään osin irrallisina syntykonteksteistaan ja eri konteksteissa diskurssien tekstit saavat erilaisen tulkinnan. Lisäksi todellisessa sosiaalisessa kontekstissa diskurssin tulkitsija useinkaan ei ole tietoinen diskurssin historiallisista taustoista tai tulkinnoista. Blommaertin mukaan monet diskurssiin liittyvät kontekstit voivat jäädä näkymättömiksi, ne unohdetaan, sillä kaikilla ei ole pääsyä diskursseihin.<sup>162</sup>

Ongelmaksi diskurssianalyysissa, samoin kuin missä tahansa muussakin yhteiskuntatieteellisessä ja humanistisessa tutkimuksessa, katsotaan myös diskursiivisen ja ei-diskursiivisen välinen syy-seuraussuhde ja miten se voidaan osoittaa empiirisesti. Analyysin heikkoudeksi katsotaan, että sillä on vaikea tuoda esille

---

<sup>161</sup> Fairclough 1992: 239.

<sup>162</sup> Blommaert 2005: 56–66.

sosiaalisten psykologisten tekijöiden vaikutusta sosiaalisten identiteettien ja sosiaalisten suhteiden muodostumisessa ja ylläpitämisessä. Lisäksi diskurssianalyysiä menetelmänä moititaan keskittymisestä lähinnä tekstianalyysiin, vaikka Fairclough<sup>163</sup> itse painottaa, että sen rinnalle tarvitaan välttämättä analyysia tekstin tuottamisesta ja sen tulkinnasta sekä käytöstä.<sup>164</sup>

Kritiikistä huolimatta Faircloughin diskurssianalyysimallia pidetään pisimmälle kehitetyimpänä teoriana ja kokonaisvaltaisena, selkeänä ja johdonmukaisena kommunikaation, kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimusmenetelmänä.<sup>165</sup> Omassa työssäni pyrin tekstianalyysin rinnalla painottamaan erityisesti sosiaalisten todellisuuden rakenteiden ja siinä vallitsevien ilmiöiden ja suhteiden sekä historiallisten taustojen kuvaamista ja niiden selittämistä.

---

<sup>163</sup> Fairclough 1995: 33.

<sup>164</sup> Jørgensen – Phillips 2002: 90.

<sup>165</sup> Blommaert 2005: 25–66, 235; Törrönen 2005; Jørgensen – Phillips 2002: 60–95.



## **5. TUTKIMUKSEN KUVAUS KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN LÄHTÖKOHDISTA**

Tässä luvussa pyrin kiinnittämään oman tutkimukseni kriittisen diskurssianalyysin viitekehykseen. Käytän pohjana erityisesti Norman Faircloughin esittämiä näkemyksiä ja kuvausmalleja, mutta sovellan ja laajennan niitä oman tutkimukseni tarkoituksperiin sopiviksi.

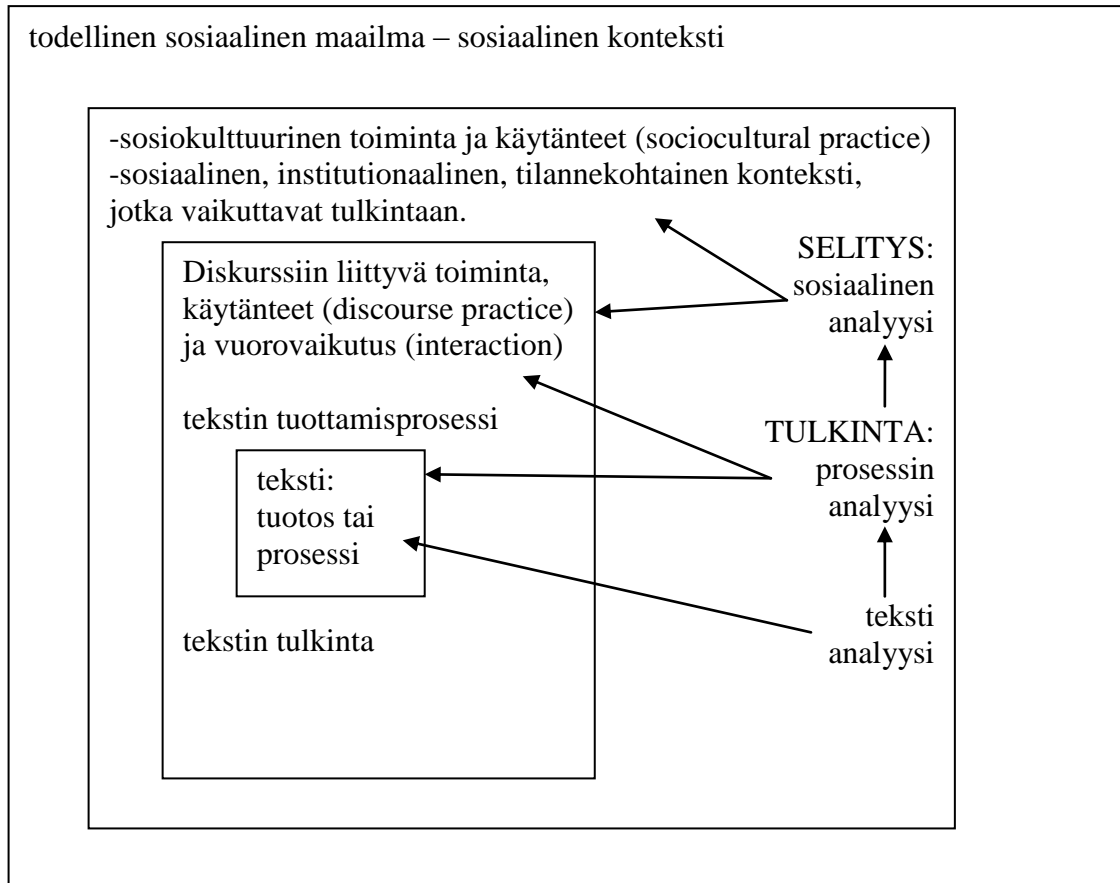
### **5.1 DISKURSSIN JA SEN SOSIAALISEN YMPÄRISTÖN KUVAUKSEN MALLI JA TUTKIMUKSEN DISKURSSIN TEKSTIT**

Norman Fairclough tarjoaa diskurssin ja sen sosiaalisen ympäristön kuvauksen mallin<sup>166</sup>, johon pyrin sijoittamaan oman tutkimuskohteeni. Kuviossa 2 (s. 66) on esitettyä Faircloughin diskurssin ja sen sosiaalisen ympäristön kuvauksen malli, ja kuviossa 3 (s. 67) on kuvattuna oman tutkimukseni tutkimuskohde Faircloughin kuvausmalliin upotettuna. Mallissa näkyy analyysin eteneminen kolmivaiheisesti: ensimmäisessä vaiheessa kuvataan tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä diskurssin tekstejä analysoimalla, toisessa vaiheessa tulkitaan esiin tulevia ilmiöitä linkittämällä niitä laajempiin yhteyksiinsä ja kolmannessa vaiheessa pyritään selittämään ilmiöitä eli merkityksellistämään niitä sosiaalisen analyysin kautta. Tutkimuksessani nämä vaiheet kietoutuvat toisiinsa tutkimusprosessin edetessä.

---

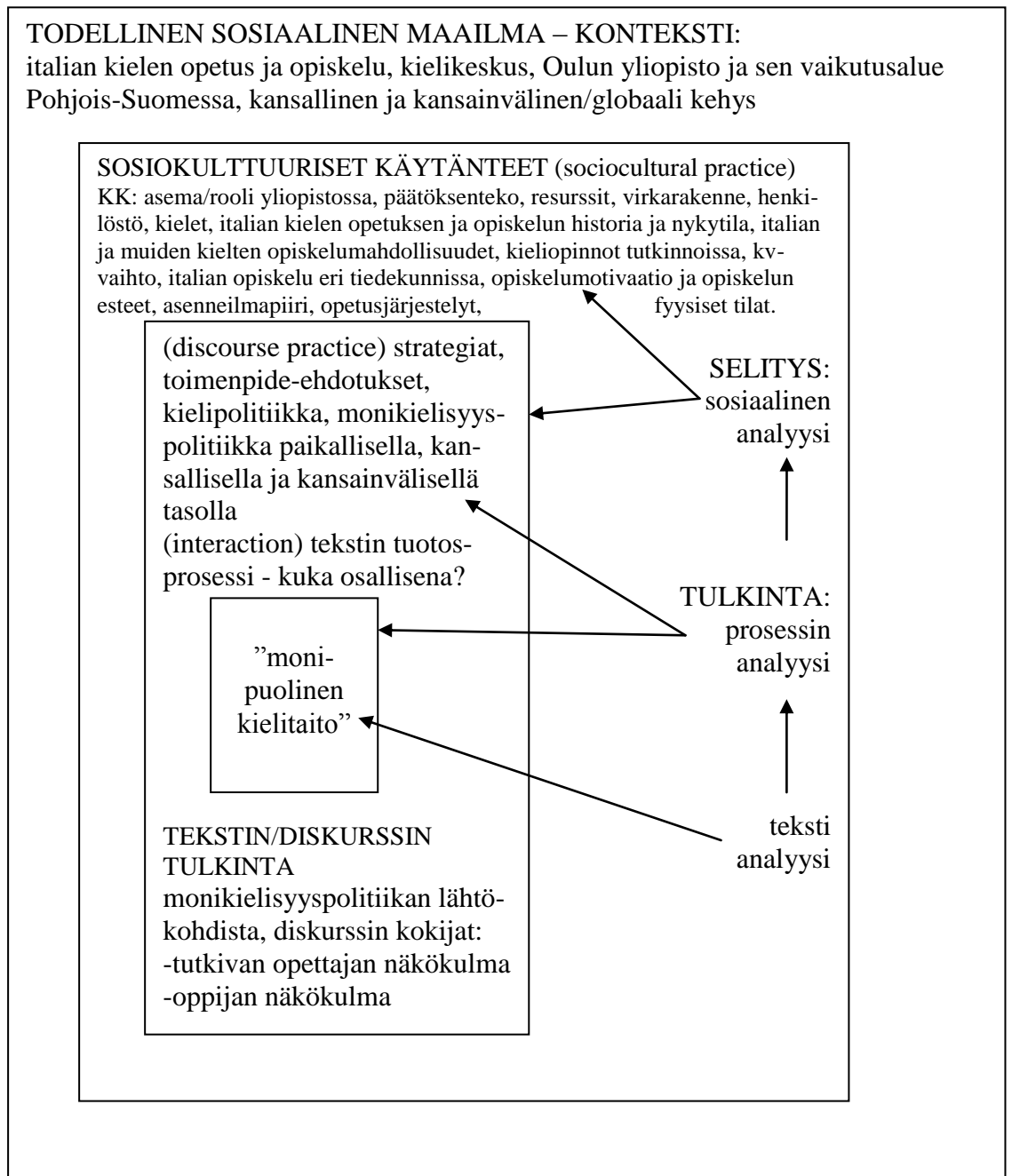
<sup>166</sup> Fairclough 1995: 98 ja Fairclough 1989: 25.

Kuvio 2: Faircloughin mallin mukaiset diskurssianalyysin tasot: diskurssi ja sen sosiaaliset ympäristöt



Lähde: Faircloughin malli, ks. Fairclough 1995: 98 ja Fairclough 1989: 25.

Kuvio 3: Faircloughin malliin upotetut tutkimuksen diskurssianalyysin tasot



Lähde: Faircloughin malli, ks. Fairclough 1995: 98 ja Fairclough 1989: 25.

Monipuolisen kielitaidon ja kielikoulutuspolitiikan diskurssiin liittyvien sosiaalisten käytänteiden sekä sosiaalisen todellisuuden kuvaukseen ja analyysiin keskityn erityisesti työni ensimmäisessä, toisessa ja kolmannessa osassa. Neljännessä osassa nostan lähempään tarkasteluun monipuolisen kielitaidon diskurssin toimintaa ohjaavat institutionaaliset tekstit, joiden rinnalla kuvaan sosiaalisen todellisen maailman ilmiöitä.

Työni ensimmäisen osan historiallisessa kuvauksessa institutionaalisen diskurssin tekstejä ovat yliopiston lukuvuoden avajaispuheet sekä toimintastrategiat, joissa poliittiset linjaukset ja painopisteet saavat ilmauksensa. Ne kuvastavat vallitsevia aktuaalisia sosiaalisia käytänteitä ja sosiaalista todellisuutta, mutta muodostavat samalla osan tutkimuksessa käsiteltävistä ylemmän tason diskursseista, joita sosiaalisten käytänteiden kuvauksen jälkeen tarkastelen laajemmin työni neljännessä osassa. Ylimmällä tasolla diskurssin tekstien hierarkiassa ovat eurooppalaiset kielipoliittiset linjaukset, seuraavalla tasolla ovat kansalliset kielipoliittiset linjaukset ja strategiat kansainvälistymisstrategiat mukaan luettuna, ja lopulta alimpana ovat paikallisen tason eli Oulun yliopiston toimintastrategiat, joita rehtoreiden avajaispuheissa tulkitaan ja selitetään, sekä yliopiston kansainvälistymisstrategiat.

Toisena ryhmänä tutkimuksessa on mukana diskurssin tekstejä, jotka kuvaavat sosiaalista todellisuutta ja siinä osallisina olevia toimijoita, vallitsevia sosiaalisia rakenteita ja käytänteitä Oulun yliopistossa sivuten myös yliopiston laajempaa vaikutusaluetta. Näihin kuuluvat työni ensimmäisessä osassa lähteenä käytetyt kielikeskuksen toimintakertomukset, kielikeskuksen johtokunnan pöytäkirjat, jotka kuuluvat samalla institutionaalisen diskurssin teksteihin, sekä muut tulkinnalle historiallista perspektiiviä ja merkitystä antavat tekstit, kuten kirjeenvaihto eri toimijoiden välillä ja muutamat lehtiartikkelit. Kielikoulutuspoliittisen diskurssin tulkintaan liittyviä tekstejä ovat myös lehtiartikkelit, joissa diskurssin luomisessa osallisina olevat tutkijat tai käytännön politiikan toimeenpanijat tulkitsevat poliittisen diskurssin merkitystä käytännössä tai perustelevat diskurssiin liittyvän sosiaalisen kontekstin tekoja. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi lehtikirjoitukset, joissa yliopiston linjauksia ja päätöksiä esitellään ja perustellaan rehtorin lausumina tai kielikoulutuspolitiikan tutkijoiden ja siinä aktiivisesti mukana olevien toimijoiden asiantuntija-artikkelit, jotka toimivat usein tiedonväylinä kielikoulutuspolitiikan ylemmän hierarkian ja ruohonjuuritason toimijoiden välillä. Kielipolitiikan institutionaaliset tekstit ovat linjauksia, yleisperiaatteita, joiden merkityksiä käytännön kannalta on tulkittava, jotta niiden ajatukset ja näkemykset voidaan panna täytäntöön. Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta diskurssien ja niiden sosiaalisten seurausten välissä on aina tulkinta (vrt. kuvio 8, s. 74).

Sosiaalisen todellisuuden kuvaamiseksi työn toisessa osassa aineistona ovat kielikeskuksen opiskelijarekistereistä saadut tiedot opintosuorituksista. Näiden tietojen pohjalta tutkija opettajan roolissa, tuntien sosiaalisen todellisuuden sisältä päin, pyrkii tilastoja apuna käyttäen selittämään sosio-kulttuurisia käytänteitä eli tulkitsee monipuolisen kielitaidon vaatimusten toteutumista valitun tutkimuskohteen eli italian kielen opiskelun ja opettamisen sosiaalisessa kontekstissa eli Oulun yliopistossa. Tässä tutkijana tuotan tutkimuskohteena olevaan diskurssiin uusia tekstejä.

Työni kolmannessa osassa sosiaalista todellisuutta kuvaavia tekstejä ovat opiskelijoiden kyselytutkimuksen vastaukset, jotka valaisevat sosio-kulttuurisia käytänteitä ja sosiaalista aktuaalista todellisuutta diskurssin kokijoiden näkökulmasta. Tutkija tulkitsee opiskelijoiden vastaukset tutkimukselle asetettujen päämäärien pohjalta etsien niistä piirteitä, jotka kuvastavat diskurssin taustalla vallitsevia sosiaalisia käytänteitä. Tässä voidaan puhua myös merkityksellistämisen prosessista eli tutkija tulkitsee ja luo aineiston pohjalta laajempaa ilmiöiden ymmärrystä. Tutkija on itse diskurssin kokija eli subjekti, kuullessaan tutkittavan kohderyhmän sosiaaliseen kontekstiin Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opettajana. Samoin kuin osassa II myös osassa III tutkija tuottaa tutkimuksen analyysille välttämätöntä diskurssin tekstiä tutkimukselle asettamiinsa tavoitteisiin pääsemiseksi ja tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Faircloughin<sup>167</sup> mukaan tutkimuskohteen tunteminen sisältä päin on välttämättömyys diskurssien prosessien tulkitsemiselle. On syytä muistaa, että tässä kohtaa tutkimus on osa tutkimuksen kohteena olevaa diskurssia, sillä kyselytutkimuksen välityksellä myös opiskelijat ovat diskurssin tuottajia, ja heidän äänensä tulee kuuluville tutkijan tulkintojen kautta. Näin tutkija on kysymyksen asettelullaan ja toiminnallaan vaikuttamassa tutkimaansa diskurssiin läpi koko tutkimuksen.

Kolmessa ensimmäisessä osassa tehtyjen sosio-kulttuuristen käytänteiden ja sosiaalisen todellisuuden diakronisten ja synkronisten kuvausten jälkeen neljännessä osassa siirryn tarkastelemaan monipuolisen kielitaidon ympärillä käytyä institutionaalista diskurssia ja tulkitsemaan sen merkityksiä sekä pohtimaan sen suhdetta ja yhtymäkohtia sosiaaliseen todelliseen maailmaan. Neljännessä osassa pyrin myös pohtimaan ratkaisumalleja ja toimenpide-ehdotuksia, jotta monipuolinen kielivaranto säilyisi ja jotta monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi mahdollista paikallisella tasolla eli Oulun yliopistossa. Tutkijana en jää ainoastaan tutkimaan ilmiön kuvaajaksi ja selittäjäksi, vaan tuon esille diskurssin ja sosiaalisten käytänteiden sekä sosiaalisen todellisuuden välisiä ristiriitoja päämääränäni löytää niihin myös ratkaisuja.

---

<sup>167</sup> Fairclough 1989: 166–168.

Seuraavalla sivulla on hierarkkisesti kuvattuna tutkimuksen kohteena olevan diskurssin tekstit, joista siis osa edustaa institutionaalista kielikoulutuspoliittista diskurssia (makrotasolta ylhäältä alkaen) ja osa kuvastaa diskurssiin liittyvää sosiaalista todellisuutta ja sosiaalisia käytänteitä eri konteksteissa (mikrotasolta alhaalta alkaen). On huomattava, että teksteissä voivat risteytyä diskurssin eri tasot eli niissä voi olla elementtejä niin mikro- kuin makrotasosta. Tällöin diskurssi-analyysissä puhutaan ns. *risteymistä* eli *neksuksista*<sup>168</sup>. Siirryttäessä mikrotasolta makrotasolle yksittäiset tilannekontekstit linkittyvät laajempiin yhteyksiinsä muodostaen jatkumon. Diskurssin kontekstia voidaan siis pitää monikerroksisena<sup>169</sup>. Tulkitessaan diskurssia ja luodessaan uusia diskurssin tekstejä tutkimus kietoutuu osaksi diskurssia ja sen prosessia. Tutkimuksen jokaisen osan voidaan katsoa muodostavan oman diskurssiin kuuluvan tekstinsä, joita voidaan tarkastella erikseen, mutta jotka linkittyvät toisiinsa muodostaen kokonaisuuden, mikä taas on pohjana tutkimustuloksista tehtäville johtopäätöksille.

---

<sup>168</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 29–37.

<sup>169</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 29–37.

Kuvio 4: Tutkimuksen diskurssin tekstit

eurooppalaiset ja kansainväliset kielipoliittiset linjaukset
kansalliset kielipoliittiset linjaukset ja kansainvälistymisstrategiat
kielikoulutuspoliittiset selonteot ja selvitykset
kielikoulutuspolitiikkaan liittyvät tutkimukset
kielikoulutuspolitiikan tekstit paikallisella tasolla: paikalliset kieliohjelmat, kielistrategiat ja kansainvälistymisstrategiat
valtakunnalliset ja paikalliset tilastotiedot kielten opiskelusta, niihin liittyvät artikkelit, tekstit työelämätarpeista
yliopiston rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheet, asiantuntija-artikkelit, päättösektijöiden sanomalehtihaastattelut
yliopiston vuosikertomukset, hallituksen ja kielikeskuksen johtokunnan kokousten pöytäkirjat yms. viralliset tekstit, opinto-oppaan ja nettisivustojen tiedot, viralliset kirjelmät, lehtiartikkelit
yksittäisten toimijoiden tuottamat tekstit kuten kirjeet ja sähköpostiviestit
opiskelijoiden kurssipalautteet, opiskelijoille kohdennetun kyselytutkimuksen vastaukset,
itse tutkimuksessa tuotettavat tekstit: historian kuvaus, tilastotiedot opiskelusta ja opiskelijoista sekä kansainvälisestä vaihdosta, pohdin- nat monipuolisen kielitaidon merkityksestä, kuvaukset opettajan ja opiskelun arjesta, pohdinnat italian kielen roolista ja merkityksestä maailmalla, kielitaidon merkityksestä opiskelijoille sekä Oulun yliopiston roolista ja vastuusta monipuolisen kielitaidon edistäjänä ja ylläpitäjänä
toimenpide-ehdotukset ja minimivaatimukset monipuolisen kielitaitovarannon säilyttämiseksi ja kehittämiseksi

## 5.2 DISKURSSIN KONTEKSTIT JA TUTKIMUKSEN MONIKERROKSISUUS

Diskurssin lajista ja sen tilannekontekstista Fairclough<sup>170</sup> esittää seuraavan mallin (kuvio 5), jolla voidaan tulkita tilannetta ja kontekstia sekä sitä, miten löytää kontekstiin liittyvät diskurssin lajit. Sen jälkeen kuvaan (kuvio 6) tämän tutkimuksen kohteena olevan diskurssin jäsentämisen Faircloughin malliin upotettuna.

Kuvio 5: Faircloughin malli diskurssin lajista ja tilannekontekstista

SOSIAALINEN JÄRJESTYS
INSTITUTIONAALISTEN PUITTEIDEN MÄÄRÄYTYMINEN
SOSIAALINEN INSTITUTIONAALINEN JÄRJESTYS
TILANTEESEEN LIITTYVÄT PUITTEET JA NIIDEN MÄÄRÄYTYMINEN
ITSE TILANNE

Kuvio 6: Tutkimuksen diskurssin lajin ja kontekstien kuvaus Faircloughin mallin mukaan





SOSIAALINEN JÄRJESTYS	opettajat, opiskelijat, sidosryhmät, kk:n johtaja, johtokunnan jäsenet, työryhmät, hallinto, yliopiston johdossa olevat henkilöt, rehtori, vararehtorit, hallitus, henkilöstöpäällikkö, roolit ja hierarkia
INSTITUTIONAALISTEN PUITTEIDEN MÄÄRÄYTYMINEN	päätöksenteko, missä päätetään, kuka osallisena, asenneilmapiiri, yliopiston arvot ja toiminnan tavoitteet, strategiat, kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset ja sitoumukset, kansainväliset koulutuspoliittiset linjaukset ja sitoumukset, toimintaresurssit
SOSIAALINEN INSTITUTIONAALINEN JÄRJESTYS	kielikeskuksen asema ja rooli vs. tiedekunnat, KK:n asema ja rooli koko yliopistossa, KK:n johtokunta, yo:n hallitus, rehtori
TILANTEESEEN LIITTYVÄT PUITTEET JA NIIDEN MÄÄRÄYTYMINEN	ulkoiset tekijät: tilat, välineet, aikataulut, kielten asema, kielivalikoima, opetushenkilöstö, opettaja- ja opiskelijaresurssit, mahdollisuudet opiskella, opiskelun esteet, tutkintojen kieliopinnot, asenneilmapiiri
ITSE TILANNE	italian kielen opetus ja opiskelu, historia ja nykytila Oulun yliopiston kielikeskuksessa; kielivarannon kapeneminen ja kielten opiskelun väheneminen, monipuolisen kielitaidon kapeneminen ja heikentyminen, kielten opettajan ja opiskelun arki

<sup>170</sup> Fairclough 1989: 146.



Diskurssin tilannetta tulkitsemaan Fairclough tarjoaa avuksi seuraavaa skeemaa (kuvio 7), johon olen sijoittanut oman tutkimukseni eri kontekstien piirteet.

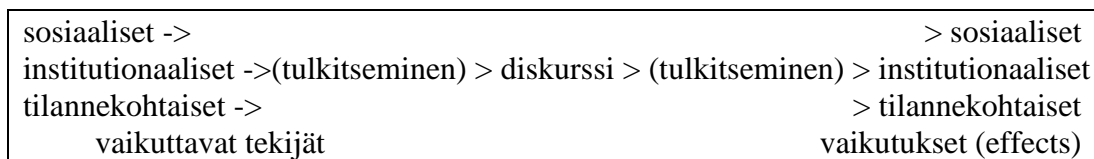
Kuvio 7: Diskurssin tulkintaan vaikuttavat tekijät

Mitä tapahtuu? - toiminta, aihepiiri, tarkoitus	 diskurssin sisällöt	monipuolista kielitaitoa korostavat kielipoliittiset linjaukset; tarkoitus edistää eurooppalaista liikkuvuutta, työllistymistä, kannustaa useampien kielten osaamiseen ja kielelliseen moninaisuuteen; edistää eri kulttuurien välistä ymmärtämistä sekä erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä; toisaalta käytännössä sekä kielivaranto ja mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseksi heikkenevät
Ketkä ovat siinä osallisina?	 subjektit	kielipoliittisten linjausten kirjoittajat, tutkijat, eurooppalaisen ja kansallisen kielipolitiikan tekijät ja yliopiston strategioiden tekijät, tulkitsijoina opetussuunnitelmien tekijät, toimijat eri kouluasteilla, opettajat ja opiskelijat, kielten oppijat
Millaisissa suhteissa he ovat toisiinsa?	 suhteet	diskurssin tuottajat hierarkian yläpäässä, nimettömät taustavaikuttajat, päätöksen tekijät, diskurssin kirjoittajat; opettajat ja opiskelijat kokijoita, joilla vähän valtaa itse diskurssin tuotosprosessiin ja sen ohjailuun
Mikä on kielen rooli tapahtumassa? - kieli instrumenttina tiettyyn päämäärään pääsemiseksi	 yhteydet/ liitokset	kirjallisten poliittisten linjausten ja strategioiden tarkoitus olla organisaatioiden päätöksentekoa ja toimintaa ohjaavaa, kokijoiden diskurssi kuvaa sosiaalisen maailman käytänteitä ja institutionaalisen diskurssin päämäärien toteutumista ja sen vaikutusta sosiaalisessa kontekstissa; diskurssin tutkijan aktiivinen rooli diskurssin tuottajana tutkimuksellisiin päämääriin pääsemiseksi

Diskurssin selittämiseksi Fairclough<sup>171</sup> antaa seuraavan mallin (kuvio 8), jossa on otettu huomioon diskurssiin vaikuttavat sosiaaliset, institutionaaliset ja tilannekohtaiset tekijät ja vastaavasti diskurssin sosiaaliset, institutionaaliset ja tilannekohtaiset vaikutukset. Oleellista tässäkin mallissa on se, miten diskurssissa tulkitaan vaikuttavia tekijöitä ja miten diskurssin tulkitsemisesta määräytyvät sen vaikutukset kontekstiinsa.

<sup>171</sup> Fairclough 1989: 164.

Kuvio 8: Diskurssin selittämisen malli



Mallia soveltaen omassa työssäni pyrin kuvaamaan, miten monipuolista kielitaitoa korostava diskurssi tulkitaan, mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja miten sen vaikutukset näkyvät kielikeskuksen kielten opetuksen järjestelyissä, italian kielen opetuksessa ja opiskelussa sekä monipuolisen kielitaidon huomioimisessa yliopistoyhteisössä ja diskurssiin liittyvissä muissa konteksteissa.

Tutkimuksessani käytän vahvasti hermeneuttista lähestymistapaa. Hermeneutiikka painottaa inhimillistä ymmärrystä mm. tekstien tulkinnassa, ja siinä sovelletaan hermeneuttista menetelmää eli pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisen toimintaa, kulttuuria tai tekstiä ja selvittämään niihin liittyviä merkityksiä. Yksittäisten tekstien tulkinnasta hermeneuttista ajattelua voi soveltaa myös diskurssin ymmärtämiseen.<sup>172</sup>

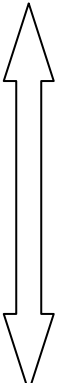
Edellä kuvatun perusteella tutkimusongelman tarkastelussa yhdistyy eri tasoja. Mikrotasolla tarkastelun kohteena ovat italian kielen opetuksen historia, nykytila sekä italian opiskelu ja opiskelijat Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Mikrotaso linkittyy työn edetessä laajenevaan kontekstiin. Italian kielen tilannetta peilaan kielikeskuksen muiden kielten tilanteeseen ja kielikeskuksen asemaa ja roolia taas osana yliopisto-organisaatiota. Tätä laajempi taso käsittelee italian kielen opiskelun tilannetta Oulun alueella sekä Oulun yliopiston vaikutusalueella Pohjois-Suomessa. Kansallisella tasolla vertaan eri yliopistojen kielikeskusten italian kielen opiskelun tilannetta toisiinsa.

Ylimmällä eli makrotasolla tarkastelussa ovat italian kielen asema ja italian kielen opetuksen tilanne muiden kielten joukossa osana monipuolista kielivalikoimaa kielikoulutuspolitiikan ja monikielisyyspolitiikan näkökulmasta. Tässäkin makrotason tarkastelussa on mukana eri konteksteja: lähtökohtana on eurooppalainen monikielisyyttä korostava kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka, sen jälkeen tulevat kansallinen kielipolitiikka ja kansainvälistymisstrategiat, joiden lisäksi mukaan kuuluu paikallisen tason eli yliopistokohtaisen kielipolitiikan ja strategioiden tarkastelua. Kielikoulutuspoliittisen tarkastelun alimmalla tasolla on kielikeskus, sen rooli ja asema, sekä italian kieli osana kielikeskuksen kielivalikoimaa.

<sup>172</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 143–144.

Työni tavoite on näin tulkita monikielisyyspolitiikan eri tasojen diskurssia ja peilata sen vaikutuksia italian kielen opetuksen ja opiskelun tilanteeseen paikallisesti. Tarkastelussa tuon esille pienten kielten opiskelun asemaa ja kielikeskuksen roolia monipuolisen kielivalikoiman säilyttämisen näkökulmasta. Kuviossa 9 on kuvattuna mikro- ja makrotasojen eri kontekstit, jotka osin limittyvät keskenään ja joiden kuvauksen kautta tutkimuksessani pyrin holistisemman kuvan luomiseen todellisen sosiaalisen maailman yksittäisistä ilmiöistä ja niiden monitahoisista yhteyksistä laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin ja käytänteisiin.

Kuvio 9: Tutkimuksen kontekstin monikerroksisuus

MAKROTASO	GLOBALI TASO
	EUROOPPALAINEN MONIKIELISYYSPOLITIikka
	KANSALLINEN KIELIKOULUTUSPOLITIikka JA SEN TUTKIMUS
	KORKEAKOULUJEN KANSAINVÄLISTYMISSSTRATEGIA
	YLIOPISTOJEN KIELIPOLITIikka, KIELI- /KANSAINVÄLISTYMISSSTRATEGIAT
	OULUN YLIOPISTO – MUUT YLIOPISTOT
	OULUN YLIOPISTON VAIKUTUSALUE - TYÖELÄMÄ
	KIELIKESKUS – TIEDEKUNNAT
	OPETTAJAT – OPISKELIJAT – MUUT SIDOSRYHMÄT
	ITALIAN KIELI – MUUT KIELET
MIKROTASO	KIELTEN OPPIMISEN KÄYTÄNTEET

### 5.3 DISKURSSIN TULKINTA JA TUTKIJAN ERI POSITIOT

Tulkinnallista menettelyä kriittisessä diskurssianalyysissä kuvaan Faircloughin mallin<sup>173</sup> pohjalta (kuvio 10), jota olen laajentanut ottamalla mukaan tutkimuksen kohteena olevan diskurssin kokonaisuutena. Tämä sen vuoksi, että tutkimuksessa tekstien analyysi on vain yksi osa tutkimuskohteen ilmiöiden kuvausta ja tarkasteluun mukaan kuuluu merkittävänä osa-alueena myös sosiaalisen todellisuuden kuvausta, tulkintaa ja selittämistä.

Kuvio 10: Tekstien tulkinta diskurssianalyysissä



Tekstit ovat Faircloughin tulkinnan keskiössä eli tulkinta pohjautuu niihin. Sosiaalinen järjestys vaikuttaa teksteihin ja niiden järjestäytymiseen, samoin interaktion historia. Tilannekonteksti taas on yhtäältä suorassa vuorovaikutussuhteessa diskurssin teksteihin ja sen tuottamisprosesseihin. Toisaalta tilannekonteksti vaikuttaa tekstien tulkintatilanteessa myös silloin, kun tekstejä tarkastellaan tuotoksina eikä prosesseina.<sup>174</sup> Omassa tutkimuksessani korostuu aineistopohjainen sosiaalisen maailman ilmiöiden kuvaus ja tulkinta, jossa on mukana diskurssin tekstien analyysiä. Toisaalta teksti käsitteenä diskurssin tutkimuksessa voidaan laajentaa käsittämään tutkimusaineisto kokonaisuudessaan. Omassa tutkimuksessa katson tämän olevan välttämättömyys, sillä tutkimuksen kohteena olevaan diskurssiin liittyvä aineisto, siitä tehdyt aikaisemmat tutkimukset, itse käsillä oleva tutkimus mukaan luettuna, kietoutuvat kaikki toisiinsa. Tutkimuksen diskurssia tulkitessaan tutkija tuottaa itse diskurssin tekstiä, ja siten tutkimus linkittyy voimakkaasti itse diskurssin aktuaaliseen meneillään olevaan prosessiin.

Tulkinnallisessa menettelyssä oleellista on myös interaktion historia. On tunnettava tekstin tuotosprosessiin liittyviä taustoja ja tekijöitä, joilla on merkitystä tekstien ja diskurssin tietynlaiselle tulkinnalle. Tämän vuoksi omassa tutkimuksessani on mukana italian opetuksen ja opiskelun sekä kielikeskuksen tilanteen

<sup>173</sup> Fairclough 1989: 142: malli tekstien tulkinnasta diskurssianalyysissä.

<sup>174</sup> Ibid.

diakronista tarkastelua samoin kuin kansainvälistymisstrategioiden historiallisen valmisteluprosessin kuvausta. Tulkintaan vaikuttaa myös se seikka, että tekstit eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne muodostavat joukon tekstejä, joilla on tietty yhteys toisiinsa ns. intertekstuaalisissa konteksteissa. Näin ollen diskurssin eri teksteistä ja niiden konteksteista on löydettävissä toisiinsa yhteydessä olevia piirteitä, joita tutkimuksessa pyritään kuvaamaan.<sup>175</sup>

Tässä kohtaa on kuitenkin syytä pysähtyä tarkastelemaan käsitteitä tulkinta ja merkitys. Pietikäinen ja Mäntynen teoksessaan Kurssi kohti diskurssia (2009) esittävät näkemyksen, että kielenkäyttö paikantuu aina tiettyyn tilanteeseen ja se on aina osa yhteiskunnallista toimintaa, jolla on seuraamuksia. Kielenkäytön ja kontekstin suhde on dynaaminen ja toisaalta kielenkäytön mikrotaso yhdistyy laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin makrotasolla eli tulee osaksi sitä. Mikro- ja makrotaso ovat siis samanaikaisesti läsnä.<sup>176</sup> Funktionaalisen kielikäsityksen mukaan kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia, ne syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielellisten resurssien avulla merkityksiä luodaan eri tilanteissa<sup>177</sup>. Tästä olettamuksesta seuraisi, että merkitystä ei voisi irrottaa diskurssin prosessista eikä kontekstista eli tilanteesta, ajasta ja paikasta, missä se on syntynyt tai syntyy. On kuitenkin mahdollista tarkastella niin tekstejä, tekstin osia kuin yksittäisiä sanojankin irrallisina, suhteellisen pysyvinä historiallisina ilmiöinä, tuntematta tai huomioimatta niiden alkuperäisiä aktuaalisia käyttökonteksteja. Ymmärrys diskurssista aktuaalisissa tulkintatilanteissa on aina rajallinen ja vajavainen. Kielen voi siis nähdä omana autonomisena systeeminään, abstraktiona, ajasta ja paikasta irrallisena, jolla kuitenkin on liittymäkohtansa todellisuuteen ja todelliseen sosiaaliseen maailmaan. Diskurssin tutkija sitä vastoin ei tarkastele kieltä omana irrallisena systeeminään, vaan on kiinnostunut kielestä sosiaalisena ilmiönä, joten hän etsii kielen käytön ja sosiaalisen todellisuuden yhtymäkohtia.

Diskurssianalyysiin liittyy näkemys kielestä *resurssina*, jonka Pietikäinen ja Mäntynen kuvaavat jokaisen kielenpuhujan omana kielellisenä repertuaarina, joka otetaan käyttöön eri kielenkäyttötilanteissa<sup>178</sup>. Ferdinand de Saussuren luomien käsitteiden avulla kuvattuna, kieli resurssina vastaa käsitettä *langue*, mikä tarkoittaa kielellisen merkitysjärjestelmän jäsentymistä inhimillisen kokemuksen kautta eli kieli on sosiaalisten konventioiden järjestelmä<sup>179</sup>. De Saussure näki kielen (*langue*) vastavuoroisessa suhteessa olevien arvojen järjestelmänä<sup>180</sup>. Kielellinen merkitysjärjestelmä on siten samaan kieliyhteisöön kuuluvien jäsenten jakamaa ja sosialisaaion kautta omaksumaa enemmän tai vähemmän yhteistä ymmärrystä

---

<sup>175</sup> Ibid. Ks. myös Pietikäinen – Mäntynen 2009: 117–122.

<sup>176</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 17–18.

<sup>177</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 14.

<sup>178</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 11–22.

<sup>179</sup> Culler 1994: 55.

<sup>180</sup> Culler 1994: 49.

kielestä erilaisten suhteiden järjestelmänä. Puhutaan myös rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien kirjosta<sup>181</sup>. Siihen liittyy yhteistä näkemystä siitä, missä suhteessa eri kielelliset elementit ovat tai voivat olla toisiinsa, mitä merkityksiä kielellisillä ilmauksilla tai esimerkiksi yksittäisillä sanoilla on sekä siitä, miten yksilöt voivat käyttää eri tilanteissa kielellisiä elementtejä. Merkitysten maailma tai merkityssysteemien kirjo on siis jaettu yhteinen sopimus, joka on rakentunut historiallisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä kielenpuhujien välillä ja jonka voidaan katsoa olevan suhteellisen pysyvä. Merkitykset ovat olemassa yksittäisten kielenpuhujien mielissä siten myös ilman niiden kontekstiaan, niistä irrallaan.<sup>182</sup>

Aktuaalinen kielenkäyttö, mikä vastaa de Saussuren käsitettä *parole*, aiheuttaa sen, että kielellinen ilmaus tai yksittäinen sana saa yksilön tekemän uuden kontekstiin liittyvän tulkinnan. *Parole*ssa de Saussure näki merkityksellistäviä elementtejä, jotka muodostuvat erilaisista suhteista<sup>183</sup>. Uuteen tulkintaan vaikuttavat itse aktuaalinen tilanne ja sen suhde eri konteksteihin, tilanteeseen osallistuvien toimijoiden väliset sosiaaliset suhteet, taustalla olevat sosiaaliset rakenteet sekä niiden suhde tavanomaisiksi nähtyihin, historiallisiin merkityksiin ja käytänteisiin. Tilannetulkintaan vaikuttavat lisäksi mm. viestijöiden intentiot, ymmärrys tilanteesta, aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen rooli ja esimerkiksi interaktion osallisten tunnetilat.<sup>184</sup>

Yksilön kontekstisidonnaisuudesta uudesta merkityksen tulkinnasta yhteisen merkityksmaailman muuttumiseen on pitkä ja hidas tie, mikä vaatii laajempia sosiaalisissa käytänteissä ja sosiaalisissa suhteissa ja niiden verkostoissa tapahtuvia muutoksia. Uudesta tulkinnasta voi tulla aikaa myöten uusi käytäntö, joka muokkaa merkitystä. Aikaisemmin mieliimme rakentunutta merkitystä muokkaa, muuttaa, vahvistaa, laajentaa tai eriyttää tilannekontekstiin liittyvät tulkinnat. Näin kontekstuaalinen vuorovaikutustilanteisiin liittyvä tulkinta on siis nähtävä diskurssin prosessin piirteenä eli aktuaalisen kielenkäytön tilanteeseen liittyvänä, kun taas merkitys voidaan nähdä historiallisena sosiaalisen toiminnan lopputulemana eli tuotoksena.<sup>185</sup>

Me elämme nykyhetkeä, joka on historiallisesti rakentunutta. Me ymmärrämme historiaa peilaamalla sitä nykyhetkeen. Luomme jatkuvasti uutta historiaa, tulkitsemme vanhaa uudelleen ja annamme kielen välityksellä ilmiöille uusia merkityksiä. Historia ja nykyhetki siis kietoutuvat toisiinsa. Elämme synkronian ja

---

<sup>181</sup> Ks. Jokinen – Juhila – Suoninen 2004: 17–29.

<sup>182</sup> Vrt. Culler 1994: 11–16, 23–56.

<sup>183</sup> Culler 1994: 49–54.

<sup>184</sup> Vrt. Culler 1994: 34–39.

<sup>185</sup> Vrt. Culler 1994: 39–49.

diakronian leikkauspisteessä. Synkronia antaa meille liikkumavaraa aktuaalisessa kielenkäytössä ja diakronia pitää meidät suunnassa, sen kautta suhteutamme tätä hetkeä kokemaamme ja historiallisiin merkityksiin. Samoin myös merkitys ja kontekstuaalinen tulkinta ovat dialogissa keskenään eli ne sekoittuvat jatkuvasti aktuaalisessa elämässä, kun historiallisina henkilöinä olemme tässä ja nyt osallisina eri diskurssien käynnissä olevissa aktuaalisissa prosesseissa.<sup>186</sup>

Tiettyyn kontekstiin tai tiettyihin kontekstikenttiin liittyvää tulkintaa tapahtuu myös itse tilanteen ulkopuolella. Useinhan mietimme ja ymmärrämme vasta jälkikäteen, mitä jossain tilanteessa tapahtui, mitä joku toinen juuri siinä tilanteessa tarkoitti, mitä vaikuttavia tekijöitä siinä oli mukana tai miten muut kontekstit siihen vaikuttivat. Voimme katsella asiaa eri näkökulmista, peilata sitä eri kuvitteellisissa konteksteissa, eri muuttujia painottaen tai tilannemuuttujia vaihtaen. Katselemme ja punnitsemme tilanteita jälkikäteen laajemmasta perspektiivistä kuin mitä konkreettisesti aktuaalisessa tilanteessa oli mahdollista tai yhtä lailla voimme katsella tilannetta hyvin kapeasta ja yksipuolisesta näkökulmasta. Aktivoimme näin eri merkityksiä tai eri merkityksiä aktivoituu tulkinnassa. Aktuaalisten, historiallisten ja kuvitteellisten kontekstien ja niihin vaikuttavien tekijöiden muuntuessa yhteyksissä, uusien tulkintojen yleistyessä ja vahvistuessa pikku hiljaa myös yhteinen ymmärrys eli merkitys voi muuttua.

Käymme siis dialogia historiallisen merkityksen ja uusien tilannekohtaisten tulkintojen ja merkitysmaailman erilaisten aktuaalisten tai mahdollisten tulkintojen välillä. Merkityksellistäminen on merkkien tulkintaa, ja kieli on merkkien järjestelmä. Merkitysjärjestelmien tutkiminen liittyy siten semiotiikan tutkimusalueeseen, jossa nähdään ihmisen sosiaalisen toiminnan välittävän merkityksiä taustalla vaikuttavista konventioista eli kollektiivisista normeista ja erottelujen järjestelmistä. Oleellista on, että merkitys perustuu sosiaalisen toiminnan taustalla olevien sääntöjen ja suhteiden järjestelmään.<sup>187</sup> Eri kielenkäytön tilanteita säätelevät taas erilaiset kielenkäytön sopimukset eli diskursiiviset normit tai säädökset<sup>188</sup>.

Palataksemme kuvattuun Faircloughin malliin (Kuvio 10, s. 76) on siihen otettava mukaan tulkinnalle välttämätön tulkitsijan rooli, eli se, että teksti saa lopullisen tulkintansa vasta subjektin tai subjektien eli diskurssin kokijoiden tulkitsemana. Tulkinta on aikaan ja paikkaan sidoksissa. Tulkitsijan sosiaalinen, kulttuurinen ja tunneperäinen kokemustausta vaikuttaa omalta osaltaan tulkintaan. Tästä voi päätellä myös sen, että diskurssin tilannekohtaisia tulkintoja on yhtä monta kuin sen tulkitsijaa. Tulkintaan vaikuttaa itse tilanne ja sen konteksti, mihin tulkinnan kohteena olevaa ilmiötä suhteutetaan, mutta yksilö voi katsella kielen käytön

---

<sup>186</sup> Vrt. synkronian ja diakronian käsitteet de Saussuren mukaan: Culler 1994: 39–49.

<sup>187</sup> Ks. Culler 1994: 93–96, 105–108.

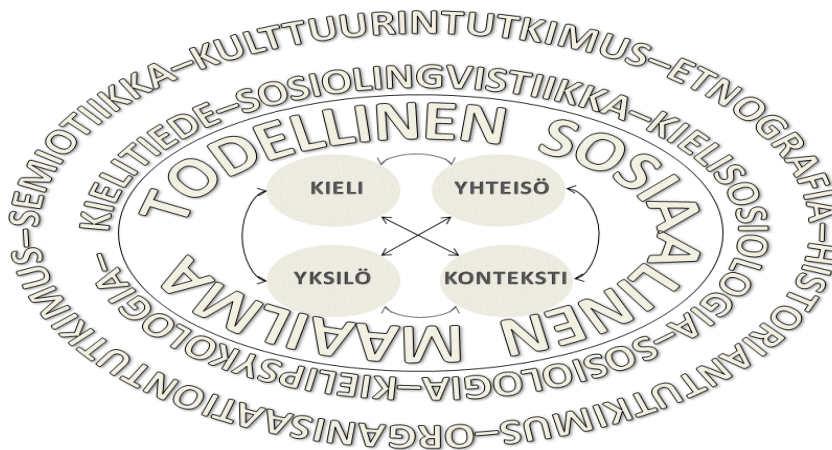
<sup>188</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 39.



ilmiöitä eri näkökulmasta ja antaa niille useampia tulkintoja, jotka myös muuttuvat ajan myötä. Sosiaalisten ilmiöiden tutkija voi siis parhaimmillaan valaista tutkittavaa ilmiötä valitsemastaan näkökulmasta.<sup>189</sup>

Tutkijan on siis oltava hyvin tietoinen toimintansa rajallisuudesta eli siitä, että sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksessa ja tulkitsemisessä ei voida päästä ilmiön täydelliseen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, tuntemiseen tai absoluuttiseen totuuteen. Lähestyttäessä tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista, tutkijan tai parhaimmillaan eri tieteenalojen tutkijoiden on pyrittävä tuomaan esille erilaisia tulkintaan vaikuttavia tekijöitä. Yhdistämällä näitä näkökulmia voidaan päästä ilmiön kokonaisvaltaisempaan ymmärrykseen. Tarvitaan siis tutkijoiden ja eri tieteenalojen välistä yhteistyötä ja dialogia. Tarvitaan niin synkronista kuin diakronista perspektiiviä, lähestymistä eri suunnista, mutta myös lähiluotausta sekä tarkastelua laajemmissa mittakaavoissa. Omassa tutkimuksessani minun on tarkoitus tehdä molempia: lähestyä tutkimusaihetta eri suunnista yksittäisten ilmiöiden ymmärtämiseksi ja toisaalta laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseksi niiden historiallisia ja kontekstuaalisia taustoja huomioon ottaen. Yhdistän eri tasojen tarkastelua päästäkseni tutkimuksen kohteena olevan ilmiön holistisempaan ymmärrykseen. Seuraavassa kuviossa 11 on kuvattuna, miten tutkimuksessani yhdistyy eri tieteenalojen kuten yleisen kielitieteen, semiotiikan, psykolingvistiikan, kielisosiologian, sosiolingvistiikan, sosiologian, etnografian, kulttuuritutkimuksen, koulutuspolitiikan, kielikoulutuspolitiikan sekä organisaation tutkimuksen näkökulmia.

Kuvio 11: Kuvaus diskurssin ja sosiaalisten ilmiöiden tutkimisen tieteenteoreettisista yhtymäkohdista



Kuten edellä olen jo kuvannut tutkijan positiota, tutkijalla on monta erilaista roolia tutkimusta tehdessään. Kirsi Juhilan<sup>190</sup> mukaan diskurssin tutkija voi ottaa esimerkiksi analyytikön, asianajajan, tulkitsijan tai keskustelijan position.

<sup>189</sup> Fairclough 1989: Language and Power, s. 142–145. Ks. myös Juhila 2006b: 201–232.

<sup>190</sup> Juhila 2006b: 201–232.



Analysoijana tutkija analysoi kielellistä toimintaa, mikä tarkoittaa toimijasuuntautuneisuutta, eli tutkija ei pyri itse selittämään diskurssin ilmiöitä vaan tukeutuu aineistoon ja käyttää toimijoiden tulkintaresursseja. Asianajajana tutkijalla on jokin päämäärä saavutettavana, hänen arvomaailmansa ohjaa tutkimusta ja hän pohtii, mitä voisi tehdä toisin eli lähestyy tutkittavaa ilmiötä kriittisesti. Tulkitsijan positiossa aineisto on keskeisessä asemassa, samoin tutkijan ja tutkittavan, analyysin ja aineiston välinen suhde. Tutkijan oma kokemustausta vaikuttaa siihen, mistä suunnasta hän aineistoa lähestyy ja millaisia tulkintoja hän tekee. Tutkija on aineistonsa tulkki. Häntä ohjaavat tutkimukselliset ja kulttuuriset tulkintaresurssit. Tutkimukseen liittyviksi toimijoiksi voidaan katsoa siten myös tutkijat itse. Keskustelija taas suuntaa tekstinsä yleisölle, jolloin hänen tekstinsä pääsee osalliseksi tieteellistä dialogia. Koko tutkimus ei voi kuitenkaan pohjautua pelkästään tutkijan omien tekstien narratiiviseen tulkintaan.<sup>191</sup>

Omassa tutkimuksessani tutkimuskohteen kannalta tutkijana en ole pelkästään ulkopuolinen observoiija tai analyytikko, vaan olen osa tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä eli tutkimuskohteen sosiaalista kontekstia. Olen kielikeskuksen italian kielen opettajana monipuolisen kielitaidon ympärillä käytävän diskurssin kokija eli subjekti. Opettajan roolin kautta olen kokijana myös diskurssiin liittyvän todellisen sosiaalisen maailman institutionaalisissa rakenteissa. Tutkijan läheinen suhde tutkimuskohteeseen tekee mahdolliseksi tarkastella ilmiötä sisältä päin. Diskurssin prosessien tulkitsemiseksi Fairclough<sup>192</sup> näkeekin välttämättömäksi, että analyysin tekijä on sisällä diskursiivisessa prosessissa. Ilmiöiden systemaattisella kuvaamisella ja analyysillä tutkijana pyrin liittämään kokemusellista tietoa laajempaan viitekehykseen tutkimukselle asettamieni tavoitteiden mukaisesti.

Tutkijana esiinnyn tieteellisen diskurssin tuottajana, mutta tutkimuskohteen kuvauksessa esiinnyn observoijana eli ulkopuolisena tarkkailijana sekä kokijana eli tutkimuksen subjektina. Tutkimuksen eri vaiheissa tutkijan positioni voi vaihdella, mutta pyrkimys tutkimuksen kuvauksessa on linkittää eri positiot toisiinsa kokonaiskuvan luomiseksi mikrotasolta makrotasolle ja päinvastoin. Työssäni on siis tulkinnallinen ote, ja tulkinta pohjautuu tutkimusaineiston kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen analyysiin, jonka taas mahdollistaa tutkijan vahva kokemustieto tutkimusalueesta. Tutkijana pyrin institutionaalisen diskurssin sekä sosiaalisen kontekstin ja sen kokijoiden diskurssin analyysillä lähestymään tutkimusongelmaa eri näkökulmista ja siten tuomaan esille mahdollisia ristiriitoja, jotka piilevät institutionaalisen diskurssin ja todellisen sosiaalisen maailman sekä siinä vallitsevien

---

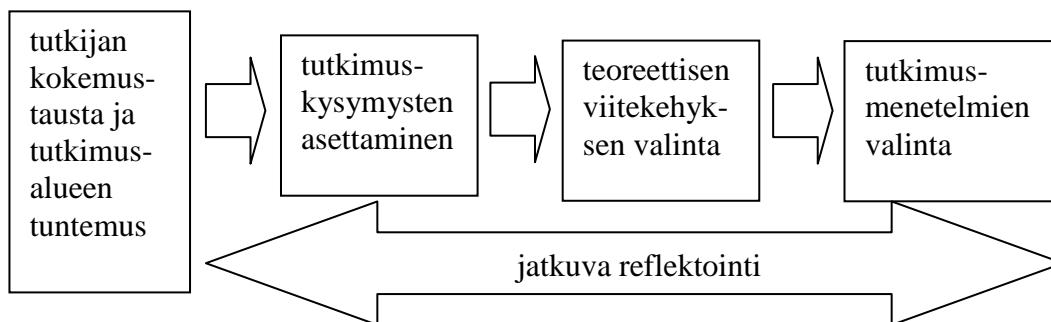
<sup>191</sup> Ks. Juhila 2006b: 201–232. Ks. myös Suoninen 2006: 32–36.

<sup>192</sup> Fairclough 1989: 166–168.

sosiaalisten käytänteiden välillä. Tutkimuksestani löytyy kaikkia eri positioita eli toimin analyytikkona, asianajajana, tulkitsijana ja keskustelijana.<sup>193</sup>

Tutkijan positio on merkittävä myös tutkimuskohteen valinnassa, mikä tapahtuu tutkijan kokemustaustan ja tutkimusalueen tuntemuksen pohjalta. Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen on mahdollista valita teoreettinen viitekehys, jonka jälkeen valitaan tarkoitukseen sopivat tutkimusmenetelmät. Seuraavassa kuviossa 12 kuvaan tutkimuskohteen ja tutkimuskysymysten, teoreettisen viitekehysten ja tutkimusmenetelmien valintaprosessia.

Kuvio 12: Tutkimuskysymysten, teoreettisen viitekehysten ja tutkimusmenetelmien valinta prosessina



Oleellista kriittisessä diskurssianalyysissä tutkimusmenetelmänä on sen kolmivaiheisuus: ilmiötä kuvataan, sitä tulkitaan ja sitä selitetään. Kuvausvaiheessa kuvataan diskurssin piirteitä aineistossa ja tutkija pyrkii tekemään oman tulkinnallisen viitekehyksensä näkyväksi. Tulkintavaiheessa tulkintaan osalliset saavuttavat ymmärryksen diskurssista kognitiivisia, sosiaalisia ja ideologisia resursseja käyttäen, joten tulkintaa on tehtävä diskurssissa osallisina olevien kriteerejä apuna käyttäen. Selitysvaiheessa tutkija piirtää sosiaalista teoriaa ideologisista tulkintaprosesseista eli yksittäisten ilmiöiden tulkinnat liitetään laajempiin yhteyksiinsä eli ne merkityksellistetään.<sup>194</sup> Myös oma tutkimukseni on vahvasti selittämiseen pyrkivää, jolloin kaikki yllä kuvatut kolme vaihetta yhdistyvät tutkimusprosessissa.

Kriittisen diskurssianalyysin tutkimusta on kritisoitu tavoitteenasettelusta, jossa diskurssin tutkija pyrki pääsemään omalla analyysillään lähemmäs absoluuttista totuutta. Jos tämä olisi tutkimuksen päämäärä, niin silloin unohtuu, että mikään diskurssi ei ole ideologioista vapaata, eli myöskään diskurssin tutkijan tuottama tieteellinen diskurssi ei voi olla viimeinen totuus eikä tutkijan ääni voi olla tuomarin ääni. Tärkeää analyysissä on sen sijaan muistaa dialogisuus ja että tulkinnan

<sup>193</sup> Vrt. Juhila 2006b: 201–232.

<sup>194</sup> Blommaert 2005: 30.

on perustuttava vahvasti aineistoon ja tutkijan äänen tulisi tuoda kuuluville diskurssin osallisten ääntä.<sup>195</sup>

Kriittiseen diskurssianalyysiin kohdistuneen kritiikin mukaan analyysissä ei voi myöskään jäädä pelkästään 'oireanalyysiin' eli sosiaalisissa rakenteissa ilmenevien ongelmien 'oireiden' etsimiseen ja osoittamiseen diskurssin kielellisessä aineksessa. Näin ollen tauti todettaisiin oireiden löytymisen perusteella. Sen sijaan 'oireille' on etsittävä syy itse 'sairaudesta' eli sosiaalisista rakenteista ja käytänteistä, joissa sosiaalisilla toimijoilla on ylläpitävä ja aktiivinen rooli. Tutkimuksen on siis suuntauduttava pelkästä tekstianalyysistä myös sosiaalisen maailman kuvaukseen ja analyysiin.<sup>196</sup>

On huomioitava, että nykymaailman pirstoutuneisuus tarkoittaa myös merkitysten maailman pirstoutumista. On siis suhtauduttava kriittisesti ajatukseen, että yhteiskunnassa olisi olemassa yhteistä jaettua tietoa, eli voidaan puhua erilaisten merkitysmaailmojen kirjosta. Analyysiä tehtäessä ei myöskään saa unohtaa, että kaikella on historiallinen dimensionsa, niin vallan käytöllä, sosiaalisilla rakenteilla kuin kielellisillä repertuaareilla ja resursseilla. Nykyhetki on historian tuote ja siinä ilmenevät prosessit ovat systeemisiä, eivät siis sattumanvaraisia. Kriittistä diskurssianalyysiä on kritisoitu siitä, että siinä historiallisuuden näkemys voi jäädä huomiotta. Omassa työssäni pyrin linkittämään kuvatus ilmiön selittämisen vahvasti historialliseen taustaansa.<sup>197</sup>

## 5.4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Työn etenemistä kuvaan seuraavalla mallilla (seuraava sivu, Kuvio 13). Malli kuvastaa, miten todellisen sosiaalisen maailman ilmiöitä peilataan monikielisyyspolitiikan linjauksiin ja vaatimuksiin, sekä sitä, miten institutionaalisen diskurssin tekstien ilmenemismuotoja puolestaan etsitään aktuaalisen todellisen sosiaalisen maailman ilmiöistä ja sosiaalisista käytänteistä. Työssä siis tutkin monipuolisen kielitaidon diskurssin tekstien ja todellisen sosiaalisen maailman ilmiöiden sekä sosiaalisten rakenteiden ja käytänteiden välisiä suhteita kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä apuna käyttäen. Käyttämäni tutkimusmenetelmää voisi kutsua nimityksellä *reflektiivinen empirismi* eli tutkija tutkimusalueen tuntemuksensa ja kokemuksensa pohjalta tutkimusaineistoa analysoimalla tulkitsee ja kuvaa sosiaalisen todellisuuden ilmiöistä saatavaa tietoa ja pohtii sen merkitystä sekä sen yhteyksiä kyseessä olevaan institutionaaliseen diskurssiin.

---

<sup>195</sup> Blommaert 2005: 32–33.

<sup>196</sup> Blommaert 2005: 33–35.

<sup>197</sup> Blommaert 2005: 36–37.

Kuvio 13: Tutkimuksen etenemisen malli ja tutkimuksen tasot



Kuten kuvio 13 ilmenee, esittämäni tutkimuksen etenemisen malli muistuttaa hermeneuttista kehää tai paremminkin hermeneuttista spiraalia, jossa muodostetaan kuvaa tutkimuskohteesta tutkimusprosessin aikana ja ymmärrys tiedosta muuttuu ja täydentyy ymmärtämisen ja tulkinnan edetessä. Spiraalissa tutkimus etenee prosessina tutkijan reflektoidessa sen osien ja kokonaisuuden välisiä suhteita etsien niiden välillä piileviä merkityksiä. Yksittäisten ilmiöiden kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä ei voi saavuttaa ilman kokonaisuuden ymmärtämistä, minkä lisäksi on ymmärrettävä myös eri ilmiöiden välisiä suhteita ja niiden syntyprosesseja, mitä kautta ilmiöiden tulkinta täydentyy. Tutkimus etenee ilmiöiden

kuvauksesta niiden tulkintaan, jonka jälkeen tulkinnat merkityksellistetään laajempiin yhteyksiinsä.<sup>198</sup>

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa teen katsauksen italian kielen opetuksen historiaan. Diakronisen osuuden tarkoitus on antaa perspektiiviä nykytilanteen ymmärtämiselle, analysoida sen taustalla olevia ilmiöitä ja kehityssuuntauksia sekä pohtia niiden merkityksiä. Jotta nykytilannetta voidaan arvioida ja ymmärtää, on tärkeää tuntea sen historiallinen konteksti. Toisessa osassa kuvaan tilastoja apuna käyttäen, millainen on Oulun yliopiston tiedekuntien ja muiden sidosryhmien osuus italian kielen opiskelijoissa. Tässä osassa yhdistyy sekä diakroninen että synkroninen lähestymistapa, sillä tarkastelun ajanjaksona on viimeinen kymmenvuotiskausi eli lähihistoria, jonka pohjalta on tarkoitus selvittää nykytilanteen dynamiikkaa ja pohtia tulosten merkityksiä koko yliopiston kontekstissa. Laajennan tarkastelua myös eri yliopistojen kontekstiin eli tarkastelen eri yliopistojen kielikeskusten italian kielen opiskelijamäärien kehitystä tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden ajalta.

Kolmannessa osassa siirryn italian opiskelun nykytilan kuvaukseen. Pyrkimys on kuvata tutkimuskohteeseen liittyvää tärkeintä sidosryhmää eli italian kielen opiskelijoita. Kyselytutkimuksen avulla piirtyy italian opiskelijoiden *identikit* eli italian opiskelijoiden henkilökuva, taustat, opiskelumotivaatio sekä opiskelun esteet. Pyrkimys on siis tuoda esille sidosryhmän näkökulmaa ja kokemuksia tutkimusalueen problematiikan ymmärtämiseksi. Sosiaalisissa käytänteissä piilevien ongelmien kuvaamiseksi ja selittämiseksi nousevat tässä osassa erityisen tärkeäksi opiskelijoiden näkemykset opiskelun esteistä.

Työni viimeisessä eli neljännessä osassa yhdistyy eri tasojen tarkastelu. Tutkin monipuolisen kielivarannon säilymistä ja italian kielen opiskelun ja opetuksen tilannetta Oulun yliopistossa ja sen vaikutusalueella. Pohdin monikielisyyspolitiikan näkökulmasta, tutkimusaineistoon nojautuen ja todellisen sosiaalisen maailman kuvaukseen perustuen, miksi monipuolisen kielivarannon turvaaminen on tärkeää erityisesti Pohjois-Suomessa ja miten italian kielen opiskelulla on merkitystä niin opiskelijan kuin yliopiston kansainvälistymiselle. Sen jälkeen kuvaan monipuolisen kielitaidon ympärillä eri tasoilla käytyä ja käytävää institutionaalista diskurssia. Kuvaan ensin eurooppalaista kielipolitiikkaa, sen vaatimuksia ja linjauksia, josta siirryn kansalliselle tasolle ja lopuksi paikallistasolle eli Oulun yliopiston kontekstissa tutkimaan monikielisyyspolitiikan periaatteiden ilmenemistä institutionaalisessa diskurssissa ja niiden käytännön toteutumista. Tulosten pohjalta pyrin arvioimaan Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoiman ja

---

<sup>198</sup> Pietikäinen – Mäntynen 2009: 141–144. Hermeneutiikasta ja hermeneuttisesta menetelmästä ks. Siljander 1988, Gadamer 2004. Hermeneuttisesta spiraalista, ks. Siljander 1988: 115–119. Kriittisen diskurssianalyysin tutkimusmenetelmästä ks. Blommaert 2005: 30.

erityisesti italian kielen opetuksen ja opiskelun tulevaisuuden näkymiä. Pyrin esittämään toimenpide-ehdotuksia tutkimuksessa osoitettujen sosiaalisissa käytänteissä ja rakenteissa ilmenneiden ongelmien korjaamiseksi, jotta monipuolinen kielitaitovaranto olisi mahdollista säilyttää ja jotta sitä voisi edelleen kehittää Oulun yliopistossa ja laajemminkin sen vaikutusalueella.

## 5.5 TUTKIMUSOTE JA MENETELMÄT

Tutkimukseni on laadullista perustutkimusta, jonka tavoitteena on tuoda uutta tulkintaa ja ymmärrystä sosiaalisen todellisuuden ilmiöille kriittisen diskurssianalyysin avulla. Kriittisyyttä näkökulmaan tuo se lähtökohta, että tutkija pyrkii valottamaan sosiaaliin käytänteisiin liittyviä ongelmia ja etsimään niihin myös ratkaisuja.

Tutkimuksessani käytän narratiivista tutkimusotetta ja toisaalta myös narraatiota tutkimusmenetelmänä. Seuraavaksi esittelen narratiivisuutta ja sen käyttöä laadullisessa tutkimuksessa. Lähteinä olen käyttänyt lähinnä seuraavia: Saaranen-Kauppinen – Puusniekka (2006) ja Heikkinen (2001, 2003). Narratiivien käsitettä teoreettisista ja filosofisista lähtökohdista ovat pohtineet mm. Polkinghorne (2005), joka on käsitellyt narratiivisuutta laadullisen tutkimuksen menetelmänä ihmisten kokemusten tulkitsemisessa ja Ricoeur (1977, 1984, 1992; ks. myös Kaunismaa – Laitinen 1998), joka toi esille näkemyksen, että identiteetti rakentuu narraatioiden kautta. Ricoeur pohti, miten merkitykset muotoutuvat kielen kautta ja miten narraatiot auttavat erittelemään kokemuksia.

Narratiiviseen viitekehykseen voi katsoa liittyvän seuraavia piirteitä. Narraatio on subjektiivista minä kerrontaa eli se tuo kertojan äänen kuuluville. Siinä on asioita kokeva ihminen läsnä eli tekijää ei häivytetä. Se on tapahtumiin osallisen kertomaa tarinaa eikä siinä kuvata yksittäistä totuutta, vaan tuodaan erilaista näkökulmaa esille. Se on paikallista eli tiettyyn paikkaan liittyvää. Siihen liittyy voimaannuttamista eli se ei ole neutraalia kerrontaa. Narraatioissa on historiallinen dimensio eli niissä on tapahtumien ja niiden seuraamusten kuvauksia. Teemallisesti ja loogisesti etenevästä kerronnasta muodostuu tapahtumia. Narratiivisen menetelmän tavoitteena on luoda synteesi tapahtuneesta. Narratiivinen analyysi voi olla teoriasta lähtevää tai käsitteitä muodostetaan aineiston perusteella. Narratiivisessa tutkimuksessa historian tutkijan lähestymistapana tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohteesta kerätään todistusaineistoa monenlaisista lähteistä ja siitä rakennetaan loogista tarinaa.

Tarinankerronta sopii monenlaisten asioiden tutkimiseen. Psykoterapiassa kerronnan kautta pyritään ymmärtämään ja käsittelemään elämän kriisejä.<sup>199</sup> Esimerkiksi Jaatinen (2007) on käyttänyt narratiivista menetelmää vieraan kielen oppimisen tutkimiseen eli tutkija kertoo omaelämäkerrallisesti reflektoiden vieraan kielen oppimisen ja opettamisen prosessista yhdistäen siihen opiskelijoiden omaelämäkerrallisia kokemuksia oppimisesta. Hänninen (1999) tutkimuksessaan on pohtinut narratiivien merkitystä elämän muutostilanteissa ja hän löytää kolmen eri tyyppin kertomuksia eli kerrottuja, koettuja ja elettyjä tarinoita. Merkityksen kokemisen kannalta keskeiseksi nousee sisäinen tarina, jossa ihminen tulkitsee elämänsä tapahtumia eli tekee menneisyyttä ymmärrettäväksi ja ennakoi tulevaisuutta.

Narratiivisessa tutkimuksessa ihmisen toiminnan ja ilmiöiden merkitys nähdään rakentuvan kertomusten kautta. Menetelmä perustuu näkemykseen, että kielen kautta tuotetaan merkityksiä. Tutkimuksessa aineistona ovat kertomukset ja tarinat, joilla ihminen rakentaa ymmärrystä itsestään ja suhteestaan ympäröivään maailmaan. Narratiivisen tutkimuksen menetelmänä voidaan käyttää narratiivista haastattelua, joita käytetään usein elämäkerrallisissa tutkimuksissa. Toinen tapa on käyttää teemahaastatteluja eli pyritään selvittämään, millaisia merkityksiä ihmiset antavat tietyille teemalle tai tietyille tapahtumalle. Analyysissa voidaan keskittyä tutkimaan kertomuksen rakennetta tai sisältöä. Toisaalta narratiivisuutta voidaan pitää väljemmin konstruktivistisena tutkimusotteena. Narratiivisuudella on yhtymäkohtia myös diskursiiviseen analyysiin. Tarinoissa ”*tehdään selonte-koja, puolustaudutaan, otetaan kantaa, kritisoidaan, tehdään asioita ymmärrettäväksi ja asemoidaan itseä ja muita*”<sup>200</sup> Niistä saa tietoa sosiaalisen todellisuuden piirteistä, mutta toisaalta ihmisen henkilökohtaisista asenteista, tavoitteista sekä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista tarpeista. Narratiiveilla pyritään lisäämään laajempaa ymmärrystä ja tuomaan esille erilaisia sosiaalisen todellisuuden koki-joiden näkökulmia. Kertomukset ovat moniäänisiä, sillä niistä heijastuvat kertojan identiteetti, mutta samalla ne paljastavat kulttuurisia ja koettuja rakenteita ja ilmi-öitä. Aineistona voivat olla lehtiartikkelit, kirjoitukset, tarinat eli valmiit kulttuu-rituotteet tai aineistoa luodaan varta vasten tutkimuksen tarkoituksiin.<sup>201</sup>

Narratiivisen tutkimuksen aineisto voi lähteä vapaasta kerronnasta tietystä aiheesta tai aineistoa kirjoitetaan ohjatusti vastaamalla tutkijan esittämiin kysymyksiin. Tutkija voi muokata keräämäänsä aineistoa luomalla ydintarinoita eli eräänlaisia tiivistelmiä, joista taas voi luoda perustarinoita, jotka kuvaavat pienempien tarinoiden pääjuonta. Näin tutkija tulkitsee tarinoita ja merkityksellistää niitä omien tutkimuskysymystensä näkökulmasta. Tutkija siis konstruoi ja tyypittelee tarinoita poimien niistä keskeiset elementit. Kertomus muuttuu näin itsenäiseksi

---

<sup>199</sup> Heikkinen 2003.

<sup>200</sup> Saaranen-Kauppinen - Puusniekka 2006.

<sup>201</sup> Saaranen-Kauppinen - Puusniekka 2006.



analyysin kohteeksi, jonka merkityksiä voidaan tulkita eri näkökulmista. Narraatio toimii siis välineenä ymmärtää sosiaalista todellisuutta. Narratiivisen aineiston luotettavuus perustuu omassa tutkimuksessani tutkivan opettajan pitkäaikaiseen kokemukseen tutkimuksen kohteena olevasta sosiaalisesta kontekstista. Tutkimukseni narratiivinen aineisto on suullista perimää, jota olen vuosien varrella kerännyt kielten oppimisen todellisuudesta.

Sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksessa ymmärtäminen tapahtuu subjektiivisen reflektion kautta eli kokijat peilaavat kohteena olevaa ilmiötä omaan kokemusmaailmaansa. Tutkimuksessa on voitava käyttää tutkijan sisäistä tuntemusta tulkinnan välineenä. Pelkkä ilmiön kuvaus ei riitä, vaan syvällisempään ymmärrykseen pääsemiseksi tarvitaan subjektiivinen tulkinta. Tietyllä tavalla objektiivisuutta työhön tuo se, että tekstin ulkopuolinen lukija voi seurata merkityksellistämisen prosessia lukiessaan tekstiä ja ymmärtää kerronnan ja tulkintojen loogiset yhteydet sekä todeta esille nostetut ainekset tutkimuskysymysten kannalta relevanteiksi. Narratiiveilla siis jäsennetään kokemuksia ja sosiaalista todellisuutta. Tarinat ovat kontekstuaalisia eli ne sijoittuvat aina tiettyyn kontekstiin ja sosiaaliseen ympäristöön. Merkitykset konstruoidaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Narratiivinen tutkimusote painottaa tutkittavan ääntä eli sitä, miten tutkittava ajattelee, kokee ja ymmärtää. Narratiivisuus on metodina joustava ja sitä voidaan soveltaa monella tavalla tutkimusongelmasta riippuen. Aineisto muotoutuu vuorovaikutuksessa muiden sosiaalisen kontekstin toimijoiden ja kokijoiden kanssa.<sup>202</sup>

Tutkijana olen henkilökohtaisella tasolla ollut sidoksissa tutkimusongelmaan kokijan ja toimijan roolissa, mikä tekee mahdolliseksi sen, että voin tulkita diskurssia ja sen kontekstia sisältä päin. Erilaisia positioitani tutkimuksen sosiaalisissa konteksteissa ovat olleet muun muassa italian opettaja, kielikeskusopettaja, pienten kielten opettaja, kielikeskuksen johtokunnan jäsen, tuntiopettaja, määrääikainen opettaja ja vakinainen opettaja, yliopiston henkilökunnan jäsen, alainen, kollega ja perhetuttu. Omassa tutkimuksessani siis tutkija itse eli minä olen kertoja ja merkityksellistän kokemaani sosiaalista todellisuutta. Oman kertomukseni välityksellä välittyy tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä myös toisten kokijoiden kertomuksia. Työssä yhdistyy erilaisia näkökulmia kielten oppimisen todellisuudesta erilaisissa konteksteissa. Narratiivista otetta käytän erityisesti tutkimuksen osassa IV, jossa kuvaan kielten opiskelun ja opettamisen arkea harvinaisemman kielen opettajan sekä erilaisen kielivalinnan tehneen oppijan kokemana. Myös osassa III opettamieni italian kielen kurssien opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen analyysissä ja tulkinnoissa hyödynnän kohderyhmän tuntemustani. Laajemmin ajateltuna koko käsillä oleva tutkimus voidaan nähdä narraationa,

---

<sup>202</sup> Ks. Saaranen-Kauppinen - Puusniekka 2006.



jossa tarkastelen eri näkökulmista kielten oppimisen todellisuutta ja tulkitsemisen institutionaalista diskurssia.

Seuraavan sivun kuviossa 14 on koottuna tutkimusmenetelmät yhteydessä tutkimuksen kohteeseen. Narraatioon yhdistyy kuvauksen edetessä niin tilastollista tarkastelua kuin tekstianalyysiä, tekstien merkityspiirteiden tulkintaa erilaisissa konteksteissa, suhteessa toisiin teksteihin ja sosiaalisiin käytänteisiin. Narraatiossa keskityn erityisesti sosiaalisessa kontekstissa ilmenevien ongelmien kuvaukseen. Tekstianalyysissä taas tutkin sitä, millaisia merkityksiä institutionaalisten tekstien retoriikalla luodaan tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä ja peilaan niitä sosiaalisen todellisuuden piirteisiin, millä pyrin tuomaan diskurssille uutta ja erilaista tulkintaa esille. Tekstianalyysissä keskityn lähinnä sisällölliseen tarkasteluun ja tekstipiirteistä etsin yhtymäkohtia monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin. Sitä kautta tekstipiirteet saavat uusia merkityksiä ja toisaalta ne kuvaavat itse sosiaalisessa todellisuudessa vallitsevia merkityksellisiä piirteitä. Tekstianalyysillä etsin siis erilaisia syy-seuraussuhteita ja ilmiöiden erilaisia tulkintoja. Kvantitatiivisella menetelmällä pyrin sen sijaan kuvaamaan eri ilmiöiden välisiä suhteita ja tuomaan eri ajankohtien tilannetta tarkasteluun, jotta ilmiöihin liittyvää dynamiikkaa ja kehityssuuntauksia voidaan tarkastella.<sup>203</sup>

Kuvio 14 siis esittää tutkimuskohteen ja eri tutkimusmenetelmien yhteyttä ja sitä, mihin niillä pyritään. Eri menetelmät tutkimuksen edetessä ja näkökulman muuttuessa vuorottelevat ja yhdistyvät toisiinsa, jotta tutkimuskohteesta saataisiin monipuolisempi kuva ja laajempaa ymmärrystä. Hierarkiakolmion kääntäminen ylösalaisin kuvaa tutkimuksen emansiparotista pyrkimystä tuoda esille erityisesti sellaisia näkökulmia, joilla diskurssin kokijoiden ääni pääsee kuuluville.

---

<sup>203</sup> Vrt. Tuomi – Sarajärvi 2004.

Kuvio 14: Diskurssi tutkimuskohteena ja tutkimuksen metodit.



## 5.6 AINEISTO JA SPESIFIT TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aineistoltaan työn ensimmäisen osan diakroninen kuvaus perustuu arkistotietoihin. Pääaineiston muodostavat Oulun yliopiston vuosikertomukset ja kansainvälisyystrategiat, jotka ovat institutionaalisia diskurssin tekstejä, sekä kielikeskuksen johtokunnan pöytäkirjat ja kielikeskuksen vuosikertomukset, kielikeskuksen rekisteritiedot, Unto Paanasen yksityisarkistot sekä kirjeenvaihto italian kielen ensimmäisen lehtorin Fiorello Di Silvestren kanssa, jotka ovat sosiaalista aktuaalista todellisuutta ja sosiaalisia käytänteitä kuvaavia tekstejä. Aineiston avulla pyrin kuvaamaan italian opetuksen taustoja, opetuksen alkuvaiheita ja kehittymistä sen 36 vuoden historian aikana.

Toisen osan sosiaalisen todellisuuden ja käytänteiden kuvaus ja analyysi perustuvat pääosin kielikeskuksen tilasto- ja rekisteritietoihin opiskelusuorituksista ja opiskelijoiden määristä viimeisten kymmenen vuoden ajalta. Tällä pyritään selvittämään eri tiedekuntien opiskelijoiden osallistumista italian kielen kursseille ja siinä tapahtuvia mahdollisia kehityssuuntauksia. Tarkastelussa on mukana niin synkronista kuin diakronista lähestymistapaa.

Kolmannen osan kuvaus ja analyysi perustuvat syksyllä 2008 italian kielen opiskelijoille tehtyyn kyselytutkimukseen eli sosiaalista aktuaalista todellisuutta kuvaan diskurssin kokijoiden näkökulmasta. Lähestymistapa on synkroninen eli pyrin tekemään läpileikkauksen nykytilanteeseen ja ymmärtämään, keitä italian kielen opiskelijat ovat ja mitkä ovat heidän opiskelumotiivinsa lähteet sekä heidän kokemansa opiskelun esteet.

Viimeisen eli neljännen osan pääaineistona ovat institutionaalisen diskurssin tekstit eli tutkimusalueeseen liittyvät kielipoliittiset linjaukset ja strategiat Euroopan tasolla sekä kansallisella että paikallisella eli yliopistotasolla. Narraation avulla kuvaan myös kielen oppimisen ja opettamisen arkea. Neljännessä osassa on tarkoitus pohtia sosiaalisten käytänteiden ja monipuolisen kielitaidon ympärillä käytävän institutionaalisen diskurssin välisiä yhteyksiä ja osoittaa niiden välillä mahdollisesti piileviä ristiriitoja. Analyysin lopuksi pyrin tutkimustuloksiin perustuen löytämään kielten opiskelua tukevia toimia.

Tutkimukseni laajempana, kaikki neljä osaa yhdistävänä tutkimusongelmana on selvittää, millainen on monipuolisen kielitaidon ja monipuolisen kielitaitovaran institutionaalinen diskurssi ja miten sitä tulkitaan, millaisia ovat diskurssin liittyvät sosiaaliset kontekstit ja mitä ongelmia piilee diskurssin sosiaalisissa käytänteissä ja rakenteissa. Keskeiseksi tarkastelussa nousee italian kielen opetuksen

ja opiskelun kuvaaminen Oulun yliopiston ja kielikeskuksen kontekstissa. Pyrin selvittämään, miten diskurssia on tulkittu ja tulkitaan Oulun yliopistossa ja mitkä ovat olleet sen vaikutukset italian kielen ja muiden pienten kielten opetukseen ja opiskeluun kielikeskuksessa. Tutkin siis, millaisia ovat olleet italian kielen opetuksen eri vaiheet, mikä on italian kielen opetuksen ja opiskelun nykytila eri konteksteihin linkitettyinä ja millaiset ovat sen tulevaisuuden näkymät.

Koko työn tarkastelu lähtee näkemyksestä, että jokaisella opiskelijalla on oltava yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet hankkia monipuolinen kielitaito opiskelunsa aikana niin henkilökohtaiset kuin työelämän kielitaitotarpeet huomioon ottaen. Pyrin siis esittämään toimenpide-ehdotuksia, miten monikielisyyspolitiikan diskurssin ja sosiaalisten käytänteiden välinen ristiriita voitaisiin saada ratkaistua, eli miten Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoima olisi mahdollista säilyttää ja kielten opiskelua kehittää niin, että monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi tasapuolisesti mahdollista kaikille yliopiston opiskelijoille tiedekunnasta riippumatta monikielisyyspoliittisten linjausten mukaisesti alueelliset, paikalliset ja yksilökohtaiset tarpeet huomioon ottaen.

Lopuksi esitän eri osien spesifimmät tutkimuskysymykset lyhyesti luettelona:

OSA I: 36 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa.

- Millainen on italian kielen opetuksen historia Oulun yliopiston kontekstissa?
- Millaisessa sosiaalisessa kontekstissa italian kielen opetus sai alkunsa ja mitä tekijöitä siihen oli vaikuttamassa?
- Millaisia eri vaiheita italian kielen opetuksen historiasta on löydettävissä?
- Miten italian kielen opetus on laajentunut alkuajoista aina nykypäivään osana kielikeskuksen kielivalikoimaa?
- Miten monipuolisen kielitaidon merkitys on näkynyt Oulun yliopiston institutionaalisessa diskurssissa?
- Millainen on ollut kielikeskuksen opetusvirkojen kehitys?
- Millainen kielikeskuksen rooli ja asema on ollut yliopisto-organisaatiossa?

OSA II: Italian kielen opiskelu Oulun yliopiston kielikeskuksessa:  
tilastoja ja pohdintaa.

- Millainen on italian kielen kurssitarjonta ja kurssikohtaiset opiskelijamäärät?
- Millaisia eroja on eri tiedekuntien edustuksessa italian kielen opiskelijoissa?
- Millaisia eroja tiedekuntien osuuksissa on eri vuosien välillä ja eri kurssien välillä opintojen edetessä?
- Mistä mahdolliset erot eri tiedekuntien osuuksissa voivat johtua?
- Miten italian kielen opiskelijamäärät ovat kehittyneet viimeisten kymmenen vuoden aikana?
- Millaisia käytännön ongelmia on ilmennyt italian kielen kursseille osallistumisessa ja mitkä ovat italian kielen opetuksen nykypäivän haasteet?
- Millainen on ollut tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeinen kehitys italian kielen opiskelijamäärissä?
- Millaisia muutoksia on tapahtunut Oulun yliopiston kielikeskuksen muiden kielten opiskelijamäärissä tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden aikana?
- Millainen kehitys on tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeen ollut italian kielen opiskelijamäärissä verrattuna Suomen muihin kielikeskuksiin?
- Mitä ongelmia ja ristiriitoja tutkimustuloksista ilmenee diskurssin sosiaalisissa käytänteissä ja rakenteissa?

- OSA III: Italian kielen opiskelijoiden identikit:  
Syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset.
- Millainen on italian kielen opiskelijoiden *identikit* eli henkilökuva?
- Millainen on heidän ikä- ja sukupuolijakaumansa, mistä he ovat kotoisin, mistä tiedekunnista he ovat?
- Millaiset ovat heidän alueelliset työllistymistavoitteensa?
- Millainen on heidän kielitaitonsa, mitä kieliä he osaavat ja millä taitotasolla?
- Missä vaiheessa opintojaan he ovat aloittaneet italian opintonsa ja millaiset tavoitteet heillä on italian opinnoissaan?
- Millainen on heidän italian kielen opiskelumotivaationsa ja mistä syistä he opiskelevat italiaa?
- Millaisia motivaatiota laskevia tekijöitä ja esteitä he kokevat olevan italian opiskelulle?
- Millaisia ongelmia ja ristiriitoja ilmenee tutkimustulosten perusteella diskurs-  
sin sosiaalisissa rakenteissa ja käytänteissä?

OSA IV: Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivaranannon  
säilyttäjänä ja kehittäjänä.

- Mikä on monipuolisen kielitaidon merkitys Euroopan periferiassa?
- Mikä on monipuolisen kielitaidon merkitys yksilön ja yhteisön/yhteiskunnan kansainvälistymisen kannalta?
- Millaista on pienen kielen opetuksen ja opiskelun arki Oulussa ja Oulun yliopiston vaikutusalueella?
- Millaisia kansainvälisiä ja kansallisia linjauksia monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi on olemassa?
- Miten tutkinnonuudistus on vaikuttanut mahdollisuuksiin kehittää monipuolista kielitaitoa Oulun yliopistossa?
- Mikä on Oulun yliopiston rooli ja vastuu monipuolisen kielitaidon kehittä-  
misessä?
- Millaisia ongelmia tutkimustulosten perusteella ilmenee diskurssin sosiaalisissa käytänteissä ja rakenteissa?
- Miten olisi mahdollista taata kaikille yliopiston opiskelijoille yhtäläiset oikeu-  
det monipuolisen kielitaidon hankkimiselle ja kehittämiselle Oulun yliopis-  
tossa?
- Mitkä ovat minimivaatimukset Oulun yliopiston kielikeskuksen nykyisen kieli-  
valikoiman ja kielten opiskelumahdollisuuksien säilyttämiseksi ja kehittä-  
miseksi?
- Mitä toimenpiteitä tarvitaan nykyisen kielivaranannon säilyttämiseksi ja kehittä-  
miseksi Oulun yliopistossa ja laajemminkin sen vaikutusalueella?

## LÄHTEET

- Ammon, Ulrich – Darquennes, Jeroen – Wright, Sue (toim.) *Foreign Languages in the Schools of the European Union*. Sociolinguistica (24): Walter de Gruyter, Berlin.
- Applied Linguistics. Oxfords Journals, Oxford University Press.
- Baldelli, Ignazio (a cura di) 1987: *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Istituto della Enciclopedia italiana, Roma.
- Benson, Phil 1997: *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*. In: Benson, Phil – Voller, Peter (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, London and New York. 18–34.
- Berggren, Ola 1975: *Teollisuuden palveluksessa toimivien insinöörien kielitaidon tarve ja insinöörikunnan käsitykset teknillisissä korkeakouluissa annettavan kieltenopetuksen sisällöstä*. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu, Kieltenopetuksen keskuksen julkaisuja 1.
- Berggren, Ola 1982: *Vieraiden kielten käyttö ja tarve teollisuuden insinööritehtävissä teknillisten korkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteiden ohjaajana*. Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu, Kielikeskuksen julkaisuja 3.
- Berggren, Ola 1986: *Kielikouluttajan käsikirja*. Helsinki: Vientikoulutussäätiö.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert, Jan – Collins, James – Slembrouck, Stef 2005: *Spaces of Multilingualism*. In: *Language and Communication* 25 (2005). 197–216.
- Blommaert, Jan – Leppänen, Sirpa – Pahta, Päivi – Virkkula, Tiina (toim.) (tulossa): *Dangerous multilingualism*.
- Bolognan prosessi korkeakoulutuksessa, Cimo:  
[http://www.cimo.fi/cimo\\_asiantuntijana/kansainvalinen\\_yhteistyö/bolognan\\_prosessi](http://www.cimo.fi/cimo_asiantuntijana/kansainvalinen_yhteistyö/bolognan_prosessi) (25.1.2011)
- Carlson, Lauri 1995: *Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä*. Koulutus- ja tiedepoliitiikan linjan julkaisusarja. Opetusministeriö, Helsinki.
- Chiapello, Eve – Fairclough, Norman 2002: *Understanding the New Management Ideology: a Transdisciplinary Contribution from Critical Discourse Analysis and New Sociology of Capitalism*. In: *Discourse and Society* 13 (2). 185–208.
- CILT = Centre for Information on Language Teaching and Research, London.

- CILT (The National Centre for Languages) 2006: ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise. London, United Kingdom: CILT for the European Commission.
- Culler, Jonathan 1994: Ferdinand de Saussure. (suomenkielinen laitos, alkup. painos 1976, uusittu p. 1986.) Tutkijaliitto, Helsinki.
- De Mauro, Tullio – Vedovelli, Massimo (a cura di) 2001: Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo. Ministero Affari esteri, Roma. [www.iic-colonia.de/italiano-2000](http://www.iic-colonia.de/italiano-2000). (3.1.2009)
- Dörnyei, Zoltán 1990: Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. In: Language Learning. A Journal of Research in Language Studies. Volume 40, Issue 1, March 1990. 45–78.
- Dörnyei, Zoltán 2001: Teaching and Researching Motivation. Longman, Harlow.
- Dörnyei, Zoltán 2005: The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata 2002: Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. In: Applied Linguistics 23 (4). 421–462.
- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata – Németh, Nóra 2006: Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Zoltán – Ottó, István 1998: Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University, London. 43–69.
- EK = Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2005: Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. Osaavaa henkilöstöä yrityksiin. EK, Helsinki.
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2010: Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. EK, Helsinki.
- Enkvist, Nils Erik 1969: Selvitys muille kuin kielten opiskelijoille tarkoitetun kieltenopiskelun tavoitteista ja organisoinnista. Opetusministeriö.
- ETYK-päätösasiakirja 1975: Conference on Security and Co-Operation in Europe, Final Act. Etyj, Helsinki. <http://www.osce.org/mc/documents/39501>. (30.1.2010)
- Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1991:6. Opetusministeriö. Helsinki.
- Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1986:1. Opetusministeriö, Helsinki
- Euroopan unionin perusoikeuskirja. 18.12.2000 (2000/C 364/01). [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fi.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fi.pdf). (9.1.2010)



- Fairclough, Norman 1989: *Language and Power*. Language in Social Life Series. Longman, New York.
- Fairclough, Norman 1995: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, New York.
- Fairclough, Norman 2003: Fairclough, Norman 2003: *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge, London.
- Fairclough, Norman 2005a: Critical discourse analysis, *Marges Linguistiques* 9/2005, 76–94. (3.1.2009)
- Fairclough, Norman 2005b: Critical discourse analysis, organizational discourse, and organizational change, In: *Organization Studies* 26/2005, 915–939. Sit. in: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263/>. (3.1.2009)
- Gadamer, Hans-Georg 2004: *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino, Tampere.
- Gardner, Robert C. 1991: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. In: Reynolds, Allan E. (ed.): *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 43-64.
- Gardner, Robert C. – Lambert Wallace E. 1972: *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Grasz, Sabine – Schlabach, Joachim (tulossa): *Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl*.
- Hagen, Stephen (ed.) 1993: *Languages in European Business. A Regional Survey of Small & Medium-Sized Companies. The Report of the FLAIR-Europe Survey Group*. CiLT, London.
- Hagen, Stephen 1999: *Overview of European Findings*. In: Hagen, Stephen (ed.) *Business Communication across Borders: A Study of Language Use and Practice in European Companies*. 1–16. CILT, London.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2003: *Whatever is Narrative Research?* Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hum/aineistot/tutkijakoulu/Narrative.pdf>. (11.3.2011)
- Heikkinen Hannu L. T. 2001: *Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena*. In: Aaltola, J. – Valli, R. (toim.) 2001. 116–132.
- Helle, Laura 1997: *Italian kielen opiskelumotivaatio Turun yliopistossa. Pro Gradu–tutkielma*. Turun yliopisto.
- Henkilötietolaki, 22.4.1999/523. Finlex: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523> (22.1.2011).
- Hoffman, David – Välimaa, Jussi 2008: *Internationalization and Finnish Higher Education: Challenges, Hurdles and Possibilities*. Issues Paper. Commissioned by Finnish Ministry of Education to support development of national strategic internationalization working group.

- Holliday, Adrian 2003: Social Autonomy: Addressing the Dangers of Culturism in TESOL. In: Palfreyman, David – Smith, Richard C. (eds.) 2003: *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 110–126.
- Horppu, Ritva – Lehtonen, Tuula 2003: Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kieliopinnoista. *Opintoasiainosaston julkaisu*, 22/2003. Helsingin yliopisto.
- Huhta, Marjatta 1997: *The Dynamics of Language Training – From an Element of Cost to an Investment in Communication (Kielikoulutuksen suunta – tavoitteena työelämän viestintä)*. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus/Research 1.
- Huhta, Marjatta 1999: *Language/Communication Skills in Industry and Business*. Report for Prolang. National Board of Education, Helsinki.
- Huhta, Marjatta 2002: *Tools for Planning Language Training*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Huhta, Marjatta 2010: *Language and Communication for Professional Purposes – Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders*. Doctoral Dissertation Series 2010/2, Helsinki University of Technology, Espoo.
- Huttunen, Elina 2009: *Le motivazioni degli studenti finlandesi per lo studio della lingua italiana – un’indagine svolta presso l’istituto serale Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto*. Pro Gradu–tutkielma. Turun yliopisto.
- Hänninen, Vilma 1999: *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Vammala, Tampereen yliopisto.
- Jaatinen, Riitta 2007: *Learning Languages, learning life-skills. Autobiographical Reflexive Approach to Teaching and Learning a Foreign Language*. Springer, Pirkanmaa Polytechnic.
- James, Allan 2009: *Theorising English and Globalisation: Semiodiversity and Linguistic Structure in Global English, World Englishes and Lingua Franca English*. In: Apples – *Journal of Applied Language Studies*. Vol. 3, 1, 2009. 79-92.
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi 2004: *Valtasuhteiden analysoiminen*. In: Jokinen – Juhila – Suoninen 2004: 75–108.
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 2004: *Diskurssianalyysin aakkoset*. 3. painos. (1. painos 1993.) Vastapaino, Tampere.
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 2006: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 3. painos. (1. painos 1999.) Vastapaino, Valkeakoski.
- Jørgensen, Marianne – Phillips, Louise 2002: *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage Publications Ltd, Cornwall.
- Juhila, Kirsi 2006a: *Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin*. In: Jokinen – Juhila – Suoninen 2006: 160–198.

- Juhila, Kirsi 2006b: Tutkijan positiot. In: Jokinen – Juhila – Suominen 2006: 201–232.
- Julkunen, Kyösti 1989: Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching. University of Joensuu, Publications in Education, n:o 6. University of Joensuu, Joensuu.
- Julkunen, Kyösti – Borzova, Helen 1997: English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 64, Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Kantelin, Ritva 1995: Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 21, Joensuun yliopisto.
- Kaplan, Robert B. – Baldauf, Richard B. Jr. 1997: Language Planning. From Practice to Theory. Multilingual Matters, Clevedon.
- Karjalainen, Sinikka – Lehtonen, Tuula (toim.) 2005: Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005. Raportit ja selvitykset. Yliopistopaino, Helsinki.
- Karlsson-Fält, Carola 2010: Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 303. Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto.
- Kaunismaa Pekka – Laitinen Arto 1998: Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. In: Kuhmonen P – Sillman S. (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Pellervo Oksalan juhla kirja. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 168–195.
- Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen (2004–2006), Euroopan komission toimintasuunnitelma, hyväksytty 27.7.2003 [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_fi.htm). (9.1.2010)
- Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti. 2001. Opetushallitus, Helsinki.
- KIMMOKE = Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001. Opetushallitus.
- Kivelä, Mari 2010: Zur Rolle von Sprachen an finnischen Hochschulen. Eine Umfrage unter dem Hochschulpersonal. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201012143164>. (12.1.2011).
- Koskensalo, Annikki – Smeds, John – de Cillia, Rudolf (eds.) 2009: The Role of Language in Culture and Education. Sprache als kulturelle Herausforderung. LIT Verlag, Münster.
- Kosonen, Pirkko – Roininen Väinö 1975: Vieraiden kielten tarve erällä palvelu-aloilla. Turun yliopiston sosiologian laitoksen monisteita 78. Turun yliopisto, Turku.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. (VNp. 21.12.1995) Valtioneuvosto.

- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö:  
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/12/kesu.html?lang=fi>.  
(17.2.2011)
- Kukkohovi, Pirkko 2007: Yli 30 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa.  
– In: AnDante, Autunno 2006/Primavera 2007. 28–34. Oulun Dante Alighieri–seura, Oulun yliopistopaino.
- La Grassa, Giuseppe 1994: Lo studio dell’italiano in Finlandia. Primi risultati di un’indagine motivazionale. In: de Anna, Pauliina – La Grassa, Giuseppe – Lindgren, Lauri (a cura di) 1994: Italianistica scandinava 2. Atti del terzo Congresso degli Italianisti scandinavi Turku/Åbo 4-6 giugno 1992. Pubblicazioni di lingua e cultura italiana. Università di Turku.
- Lahti, Pirita 2003: Miksi italiaa? Italian kielen opiskelumotivaatio ja siihen liittyvät tekijät. Vertailu yleislukion ja musiikkilukion välillä. Pro Gradu – tutkielma, Italian kieli ja kulttuuri, Turun yliopisto.
- Laine, Eero 1977: Vieraan kielen opiskelumotivaatio I Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja, n:o 17. Turun yliopiston offsetpaino, Turku.
- Laine, Eero 1978: Vieraan kielen opiskelumotivaatio II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisuja, n:o 21. Turun yliopiston offsetpaino, Turku.
- Lamb, Martin 2004: Integrative Motivation in a Globalizing World. In: System 32: 3–19.
- Language Learning. A Journal of Research in Language Studies, Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Lantolf, James (ed.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press, Oxford.
- Laukkanen, Jere 2010: Työelämän kielitaitotarpeet ja opiskelu TTY:llä. Tutkimusraportti, (julkaisematon), Tampereen teknillinen yliopisto.
- Leppänen, Sirpa et al. 2009: Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Lewis, M. Paul (ed.) 2009: Languages of the World. Ethnologue, 16. ed. Dallas, Tex.: SIL International. <http://www.ethnologue.com/> (12.1.2011)
- Lissabonin sopimus, Euroopan Unioni. [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/take/index\\_fi.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_fi.htm).  
(25.1.2011)
- Lucietto, Sandra 2008: L’insegnamento-apprendimento delle lingue straniere all’inizio del III millennio: nuove (e vecchie) sfide. In: Lucietto, Sandra (ed.) 2008: Plurilinguismo e innovazione di sistema. IPRASE del Trentino. 7-25.
- Lucietto, Sandra (ed.) 2008: Plurilinguismo e innovazione di sistema. IPRASE del Trentino.

- Luukkainen, Matti – Schröder, Konrad 1981: Diversifikation und Motivation im Fremdsprachenunterricht - Eine vergleichende Studie zwischen Finnland und der Bundesrepublik Deutschland. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (AFinLA) n:o 29, Turku.
- McGroarty, Mary 1998: Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics. In: *Language Learning* 48 (4): 591–622.
- Mustila, Eero T. 1990: Finska gymnasie-elevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 125. Helsingin yliopisto.
- Niemi, Hannu 2008: Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimuksien toteutumisesta. *Acta Universitatis Ouluensis*, Oulun yliopisto.
- Nikula, Tarja – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari, – Hildén, Raili 2010: When MT + 2 is not Enough: Tensions within Foreign Language Education in Finland. In: Ammon, Ulrich – Darquennes, Jeroen – Wright, Sue (toim.) *Foreign Languages in the Schools of the European Union*. *Sociolinguistica* (24): Walter de Gruyter, Berlin. 25–42.
- Nikula, Tarja – Saarinen, Taina – Pöyhönen, Sari – Kyllönen, Teija (tulossa): Linguistic Diversity as Problem and Resource: Multilingualism in European and Finnish Policy Documents. In: Hyväksytty julkaisuun Blommaert, Jan – Leppänen, S. – Pahta P. – Virkkula T. (toim.): *Dangerous multilingualism*. Palgrave.
- Norton, Bonny 2000: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education Limited, Harlow.
- Norton Peirce, Bonny 1995: Social Identity, Investment and Language Learning. In: *TESOL Quarterly* 29 (1): 9–31.
- Nyman, Tarja 1999: KIMMOKE-kielikoulutuskehittämishanke: innovaation arviointia oppilaiden kielivalintojen ja opettajien käsitysten valossa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- OKM = opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPM = opetusministeriö. Vuonna 2010 nimi muutettiin opetus- ja kulttuuriministeriöksi, josta käytetään lyhennettä OKM.
- Perttula, Juha - Latomaa, Timo (toim.) 2006: *Kokemuksen tutkimus*. Dialogia Oy, Helsinki.
- Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työryhmän esitys, 1.6.2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Yliopistopaino, Opetus- ja kulttuuriministeriö. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html). (11.2.2011).
- Phillipson, Robert 2003: *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Routledge, London.

- Pietikäinen, Sari – Mäntynen, Anne 2009: Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino, Tallinna.
- Pihko, Marja-Kaisa 1987: Kielipää vai kieliminä? In: *Tempus* 7. 4–5.
- Pihko, Marja-Kaisa 2007: Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englannin-kielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 85, Jyväskylän Yliopisto.
- Piirainen-Marsh, Arja – Huhta, Ari 2000: Soveltava kielentutkimus ja tutkimuksenteon peruskysymykset. In: Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.) 2000. 67–121.
- Piri, Riitta 2001: Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Väitöskirja, SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- Polkinghorne, Donald E. 2005: Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. In: *Journal of Counseling Psychology* 2005, Vol. 52, No. 2. 137-145.  
<http://www.usc.edu/projects/rehab/researchers/polkinghorne/>. (12.3.2011)
- Pöyhönen, Sari 2008: Foreign Language Teaching in Basic and Secondary Education in Finland: Current Situation and Future Challenges. In: Lucietto, Sandra (ed.) 2008: *Plurilinguismo e innovazione di sistema*. IPRASE del Trentino. 145–173.  
[http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali\\_di\\_lavoro/alis2008/download/Alis\\_2008.pdf](http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008/download/Alis_2008.pdf). (25.1.2011).
- Pöyhönen, Sari (tulossa): Maahanmuuttajien kielikoulutus Suomessa, tutkimussuunnitelma. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta 2007: Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007. 453–479.
- Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Richterich, René – Chancerel, Jean-Luis 1977: *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Council of Europe, Pergamon Institute of Language, Oxford.
- Ricoeur, Paul 1992: *Oneself as Another*. University of Chicago Press, Chicago.
- Ricoeur, Paul 1984: *Time and Narrative*. Volume 1. University of Chicago Press, Chicago:
- Ricoeur, Paul 1977: *The Rule of Metaphor: Multi-Disciplinary Studies in the Creation of Meaning in Language*, trans. R. Czerny with K. McLaughlin and J. Costello. University of Toronto Press, Toronto.
- Roininen, Väinö 1973: Vieraiden kielten tarve Suomessa. Turun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja sarja B – 14. Turun yliopisto, Turku.
- Saarinen, Taina – Pöyhönen, Sari – Nikula, Tarja 2008: *Language Education Policy: Towards New Ways of Exploring the Interface between Goals and*



- Actions. Esitelmä: ECER 2008, From Teaching to Learning? Göteborg, Ruotsi 10.–12.9.2008.
- Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006: Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampere. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html). (10.3.2011)
- Sajavaara, Anu 2000: Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti. SOLKI, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/virkamiesjavieraatkielet.pdf>. (17.1.2011)
- Sajavaara, Anu – Salo, Mailis 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 233–249.
- Sajavaara, Kari – Piirainen-Marsh, Arja (toim.) 2000: Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä, 3. SOLKI, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Sajavaara, Kari 1998: Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. In: Kielikoulutus Suomessa. (toim.) Takala, Sauli – Sajavaara, Kari 1998. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. 91–100.
- Sajavaara, Kari – Takala, Sauli 2000: Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa, s. 155–230. In: Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.) 2000: Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen.
- Sajavaara, Kari et al. 1972: Korkeakoulujen kielten opetuspalvelun kehittäminen. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 1. Opetusministeriö, Helsinki.
- Siljander, Pauli 1988: Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988, Oulun yliopisto.
- Sinkkonen, Marjukka 1998: Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. In: Takala, Sauli – Sajavaara, Kari (toim.) 1998: Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 47–72.
- Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik / International Yearbook of European Sociolinguistics / Annuaire International de la Sociolinguistique Européenne. Walter de Gruyter, Berlin.
- Steger, Manfred 2003: Globalization. A Very Short Introduction. Oxford University Press, Oxford.
- Suomi kansainvälistyy – kieltenopetus vastaa haasteeseen. 1997. Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 41. Opetusministeriö, Helsinki.
- Suoninen, Eero 2006: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. In: Jokinen – Juhila – Suoninen 2006: 17–36.
- System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. Elsevier Ltd.

- Takala, Sauli 2009: Plurilingualism – (How) Can it be Realized? In: Koskensalo – Smeds – de Cillia (eds.) *The Role of Language in Culture and Education. Sprache als kulturelle Herausforderung*. LIT Verlag, Münster. 173–191.
- Takala, Sauli – Sajavaara, Kari – Sajavaara, Paula 2000: Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. In: Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.) 2000: *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3*, SOLKI, Jyväskylän yliopisto. 231–271.
- Takala, Sauli – Sajavaara, Kari (toim.) 1998: *Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Thorne, Steven L. 2000: Second Language Acquisition Theory and the Truth(s) about Relativity. In: Lantolf, James (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford. 219–243.  
<http://language.la.psu.edu/~thorne/SLArelativity2000.html>. (3.2.2011)
- Timonen, Liisa (tulossa): *Kansainvälisyysosaaminen ammatillisena valttina? Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu*.  
[http://www.lamk.fi/material/ktpaivat2009\\_abstraktit.pdf](http://www.lamk.fi/material/ktpaivat2009_abstraktit.pdf). (5.3.2011)
- Tunnisteellisuus ja anonymisointi, FSD, yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampereen yliopisto: <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa7.html>. (22.1.2011)
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2004: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi tutkimuksen välineenä*. Tammi, Helsinki.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja. FSD, yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampereen yliopisto:  
<http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/index.html>. (22.1.2011)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaamisten käsitteleminen*. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: *Humanististen, yhteiskuntatieteellisten ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki.
- Törrönen, Jukka 2005: Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. In: Räsänen, Pekka – Anttila, Anu-Hanna – Melin, Harri (toim.) 2005: *Tutkimus menetelmien pyörteissä*. PS-kustannus, Jyväskylä. 139–162.
- Ushioda, Ema 2006: Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 27, No. 2, 2006. 148–161.  
[http://wrap.warwick.ac.uk/3275/1/WRAP\\_Ushioda\\_Language\\_Motivation.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/3275/1/WRAP_Ushioda_Language_Motivation.pdf). (12.1.2011)
- Vakkila, Minna 2002: Kielipolitiikka diskursseina – Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan ja sen suomalaisen selonteon analyysi. Pro gradu –tutkielma, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.



- Virtala, Anna-Liisa 2002: Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa – Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan. Lisensiaatintutkimus, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, Lev 1978: *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev 1986: *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge, MA. (alkuperäinen teos vuodelta 1934.)
- Ylönen, Sabine – Vainio, Virpi 2010: Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. In: *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 4, 1, 2010. 29–49. <http://apples.jyu.fi>. (22.1.2011)
- Ylönen, Sabine – Kivelä, Mari (painossa): The Role of Languages at Finnish Universities. *Apples - Journal of Applied Language Studies*. <http://apples.jyu.fi> (12.1.2011).

## LUETTELO KUVIOISTA

Kuvio 1: Tutkimuksen, kielikoulutuspolitiikan suunnittelun ja päätöksenteon sekä kielikoulutuksen toteutuksen kontekstit .....	55
Kuvio 2: Faircloughin mallin mukaiset diskurssianalyysin tasot: diskurssi ja sen sosiaaliset ympäristöt.....	66
Kuvio 3: Faircloughin malliin upotetut tutkimuksen diskurssianalyysin tasot.....	67
Kuvio 4: Tutkimuksen diskurssin tekstit .....	71
Kuvio 5: Faircloughin malli diskurssin lajista ja tilannekontekstista .....	72
Kuvio 6: Tutkimuksen diskurssin lajin ja kontekstien kuvaus Faircloughin mallin mukaan .....	72
Kuvio 7: Diskurssin tulkintaan vaikuttavat tekijät.....	73
Kuvio 8: Diskurssin selittämisen malli .....	74
Kuvio 9: Tutkimuksen kontekstin monikerroksisuus .....	75
Kuvio 10: Tekstien tulkinta diskurssianalyysissä .....	76
Kuvio 11: Kuvaus diskurssin ja sosiaalisten ilmiöiden tutkimisen tieteenteoreettisista yhtymäkohdista.....	80
Kuvio 12: Tutkimuskysymysten, teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusmenetelmien valinta prosessina.....	82
Kuvio 13: Tutkimuksen etenemisen malli ja tutkimuksen tasot .....	84
Kuvio 14: Diskurssi tutkimuskohteena ja tutkimuksen metodit. ....	90

36 vuotta  
italian kielen opetusta  
Oulun yliopistossa

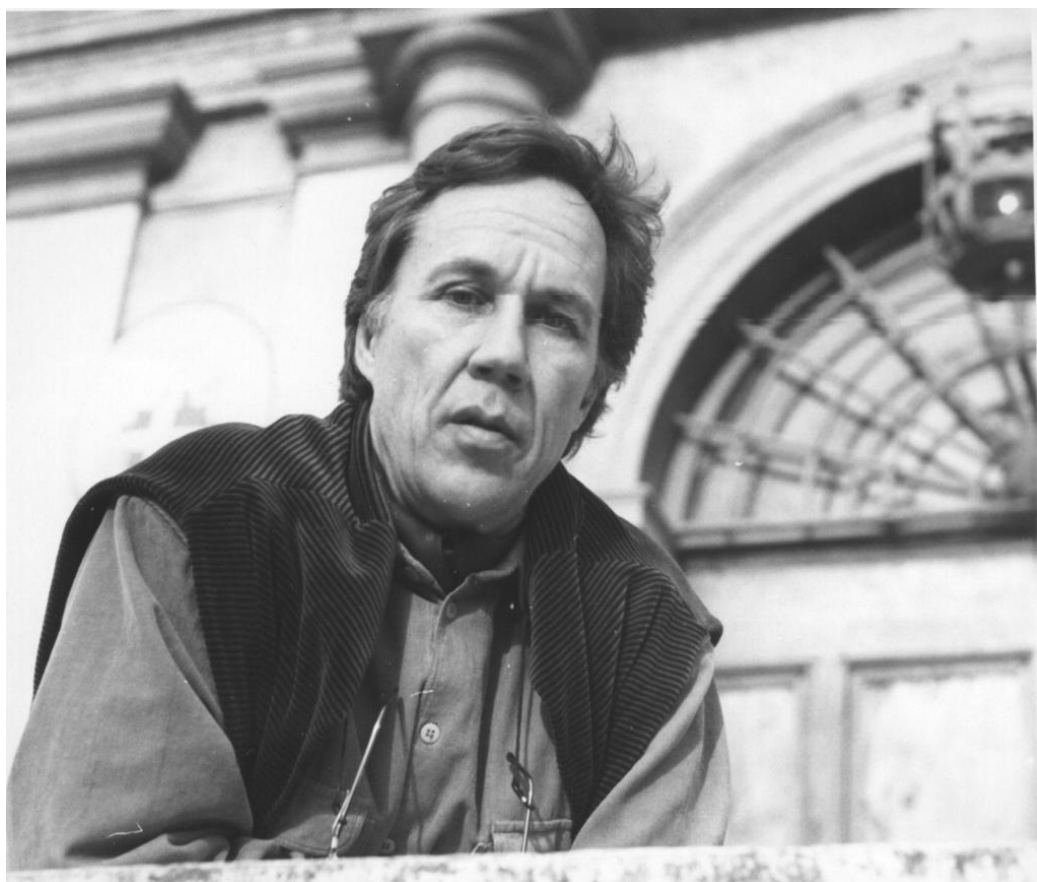
Pirkko Kukkohovi  
2011

Väitöskirja:  
ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO  
JA MONIKIELISYYSPOLITIIKKA:  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat  
OSA I

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

## IN MEMORIAM

**Prof. Unto Paananen**  
**5.6.1934–10.3.2009**



Unto Paananen Villa Lantén portailla Roomassa.

## SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	1
2. OULUN YLIOPISTON HISTORIAA JA KANSAINVÄLISTYMISEN LINJAUKSIA .....	5
2.1 OULUN YLIOPISTON ALKUTAIPALEELTA .....	5
2.2 KANSAINVÄLISTYMISSTRATEGIOIDEN LAATIMINEN .....	9
3. KIELIKESKUKSEN HISTORIAA .....	17
3.1 KIELIPALVELUKESKUKSESTA KIELIKESKUKSEKSI.....	17
3.2 PAISUVA SIVUTOIMISTEN JOUKKO JA IKUISTA SÄÄSTÖKUURIA	25
4. ITALIAN KIELEN OPETUKSEN VAIHEET 1974–2004: SUURIA TAVOITTEITA JA JATKUVAA EPÄVARMUUTTA .....	33
4.1 ITALIAN VALTION LEHTORAATIN VALMISTELUTYÖ JA HAAVEET OMASTA OPPIAINEESTA .....	33
4.2 LEHTORAATIN KIVIKKOINEN TAIVAL, OPPIAINEEN VALMISTELUA JA PALUU LÄHTÖRUUTUUN .....	38
4.3 MÄÄRÄAIKAISUUKSIEN JA SIVUTOIMISUUKSIEN 23 VUODEN JAKSO .....	45
5. ITALIAN OPETUKSEN VAKIINNUTTAMISEN AIKA .....	49
5.1 HANKERAHALLA TAKAISIN ELÄVIEN KIRJOIHIN .....	49
5.2 VIRKANIMIKEONGELMIA .....	51
5.3 VETOOMUKSIA ITALIAN KIELEN PUOLESTA .....	56
6. PÄÄTELMÄT .....	59
7. TUTKIMUSLÖYDÖKSET JA TULKINTA DISKURSSIN SELITTÄMISEN MALLIN MUKAAN.....	65
LÄHTEET .....	69
LYHENTEITÄ .....	73
KUVIOT .....	73
Liite 1: Kielikeskuksen italian kielen opettajat ja opetusajanjaksot.....	74
Liite 2: Kielikeskuksen italian kielen opetustunnit vuodesta 1974 .....	75
Liite 3: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 1986–2004. ....	76
Liite 4: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 2004–2010. ....	77
Liite 5: Luettelot Oulun yliopiston italian kielen opetuksen ja kielikeskuksen historiaan vaikuttaneista toimijoista .....	78
Italian kulttuuri-instituutin johtajat vuodesta 1940.....	78
Oulun yliopiston rehtorit vuodesta 1959 .....	78
Oulun yliopiston kielikeskuksen esimiehet/johtajat vuodesta 1970 .....	79
In memoriam: Prof. Unto Paananen .....	80

# 1. JOHDANTO

Tutkimukseni ensimmäisen osan tavoite on kuvata italian kielen opetuksen historiaa Oulun yliopistossa, sen eri vaiheita ja taustoja. Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksen pohjalta tarkastelen sosiaalisen todellisen maailman ilmiötä ja toisaalta kuvaan institutionaalista diskurssia eli sitä, miten Oulun yliopiston strategioissa on ilmennyt monipuolisen kielitaidon merkitys. Kuvaan myös itse strategian laatimisprosessia. Haasteelliseksi tarkastelun tekee historiikin kaksinainen tehtävä, sillä arvioin siinä institutionaalisen diskurssin sisältöjä ja prosessia ja toisaalta tuottamani tulkinta toimii tutkimuksen kohteena olevan diskurssin yhtenä tekstinä. Myös tutkijan positio on moninainen. Tutkijana pyrin kuvaamaan ilmiötä tutkimusaineistoa analysoimalla, mutta toisaalta näkökulman valinnalla ja kysymysten asettelulla osallistun kielikoulutuspoliittisen diskurssin tuottamiseen. Löydösten tulkinta perustuu tutkijan positioon tutkimuskohteensa subjektina. Diskurssin kokijan ja toimijan positiossa kielikeskuksen italian kielen opettajana 13 vuotta toimineena selitän ja tulkitSEN diskurssia sisältä päin.

Esittelen italian opetuksen historian rinnalla sekä kielikeskuksen että yliopiston historiaa ja toiminnan laajentumista. Luvussa 2.1 tutkin, miten Oulun yliopiston vuosikertomuksissa ja yliopiston rehtoreiden lukukauden avajaispuheissa vieraiden kielten osaamisen merkitys tulee esille. Avajaispuheissa piirtyvät oman aikansa yliopiston johdon asettamat tulevaisuuden visiot, toiminnan painopisteet ja kehittämisalueet. Toiminnan painopisteiden esittelyn ja niiden arvioimisen lisäksi avajaispuheissa kuvataan myös todellista sosiaalista maailmaa ja sen kulloistakin historiallista tilannetta.

Kansainvälistyminen on määritelty yhdeksi yliopiston menestyksen peruspilarista jo yliopiston alkua ajoista. Vuonna 1995 yliopistolle laadittiin ensimmäinen varsinainen kansainvälistymisstrategia. Luvussa 2.2 kuvaan strategian laadintaprosessia ja pyrin selvittämään, miten yliopiston kansainvälistymiseen liittyvissä linjauksissa on otettu huomioon monipuolinen kielitaito eli mikä on sen merkitys yliopiston ja opiskelijoiden kansainvälistymiselle.

Luvussa 3 käsittelen kaikkien tiedekuntien opiskelijoille kohdennetun yleisen kielten opetuksen kehittymistä Oulun yliopistossa. Luvussa 3.1 kuvaan kielikeskuksen syntymistä ja siihen liittyviä taustoja, jonka jälkeen tarkastelen kielikeskuksen toiminnan laajenemista. Kuvaan kielivalikoiman ja opetuksen laajenemista erityisesti opetusvirkojen kehityksen kautta kielten opetustoiminnan alkua ajoista nykypäivään.

Kielikeskuksen pitkään jatkunut resurssipula ja opetustehtävien hoitaminen määräraikaisen ja sivutoimisen opetushenkilökunnan voimin kärjistyi 2000-luvulle tultaessa. Luvussa 3.2 tarkastelen 2000-luvun alun tapahtumia. Vuonna 2002 valtionvarainministeriön kirjelmässä patistettiin yliopistoja kiinnittämään huomiota määräraikaisten suureen määrään ja tarkistamaan toimintaansa niin, että opetustehtävistä huolehditaan vakinaisen henkilökunnan voimin. Kuvaan sekä kirjelmän että ajanjaksoon liittyneiden yliopiston säästötoimien aiheuttamia seuraamuksia erityisesti Oulun yliopiston kielikeskuksen pienten kielten opetukselle.

Luvussa 4 siirryn tarkastelemaan italian kielen opetuksen historiaa sen sosiaalisessa kontekstissa. Mukana tarkastelussa ovat sekä yhden opetuskielen taso että sen välitön sosiaalinen konteksti eli kielikeskustaso. Esittelen omana jaksonaan italian kielen opetuksen vaiheita ensimmäisten 30 vuoden aikana eli vuosina 1974–2004 ja sen rinnalla kuvaan kielikeskuksen toiminnan kehittymistä nykyiseen laajuuteensa. Käsittelen omana lukunaan 4.1 Italian valtion rahoittaman lehtoraatin Ouluun sijoittamiseen vaikuttaneita tekijöitä ja lehtoraatin aikaista seitsemän vuoden jaksoa. Luvussa 4.2 käsittelen erityisesti lehtoraatin loppumisen ajanjaksoa ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Luvussa 4.3 kuvaan lehtoraatin loppumista seurannutta pitkää 23 vuoden sivutoimisen opetuksen ja määräraikaisuusien jaksoa aina italian opetuksen vakiinnuttamiseen asti. Pohdin ajanjaksoa lähinnä siitä näkökulmasta, mitä ongelmia monipuolista kielitaitoa tukevan kielikoulutuspolitiikan paikallisten linjausten puute aiheuttaa sen välittömälle sosiaaliselle ympäristölleen ja siinä toimiville yksittäisille toimijoille, diskurssin kokijoille ja tulkitsijoille eli opetustehtäviä hoitaville opettajille. Tutkijana olen sosiaalisen kontekstin toimija kielikeskuksen italian kielen opettajan roolissa. Ilmiöiden tulkinta ja selittäminen pienten kielten näkökulmasta perustuu historialliseen aineistoon eli diskurssin sosiaalista todellisuutta kuvaaviin teksteihin.

Luvussa 5 nostan esille italian opetuksen vakiinnuttamiseen vaikuttaneita tekijöitä. Luvussa 5.1 käsittelen valtiolta saadun hankerahan merkitystä italian opetusviran vakinaistamisessa. Luvussa 5.2 pohdin sitä, millainen tilanne kielikeskuksessa syntyi virkarakenteen osalta italian opetusviran vakinaistamisen aikoihin. Pyrin selvittämään, miten jatkuvan resurssipulan alla tehdyt päätökset ovat vaikuttaneet opetusvirkojen kehitykseen. Luvussa 5.3 kuvaan vuosien varrella yliopistoyhteisöstä ja sen ulkopuoleltakin tulleita reaktioita italian opetuksen säilyttämisen ja vakiinnuttamisen puolesta. Tarkastelen sitä, miten monipuolista kielitaitoa korostavan kielikoulutuspolitiikan diskurssin ja sosiaalisen todellisuuden välillä vallitsee käytännössä voimakas ja jo pitkään jatkunut ristiriita.

Koska työni on ensimmäinen laajempi kuvaus Oulun yliopiston kielikeskuksen ja italian kielen opetuksen historiasta ja koska tarkastelussani kuvaan sekä

institutionaalisen diskurssin tuottamisen prosessia että todellisen sosiaalisen maailman ilmiöitä diskurssin kokijoiden näkökulmaa korostaen, katson tärkeäksi tehdä näkyväksi, ketkä ovat olleet diskurssin prosessissa osallisina. On siis tärkeä nähdä, kuka on osallisena päätöksentekoprosessissa ja ketkä ovat diskurssin kontekstissa kokijoita. Työn lopussa on laatimani lista (liite 1) Oulun yliopistossa toimineista italian kielen opettajista. Liitteenä 2 mukana on lista italian kielen opetustuntimääristä kuluneiden kolmen vuosikymmenen ajalta, minkä puolestaan on tarkoitus kuvata opetuksen määrällistä kehittymistä. Sen sijaan italian opiskelun määrällistä kehitystä kuvaamaan olen liitteeseen 3 koonnut lukuvuosi-kohtaisen kuvion opiskelijasuoritusten kasvusta parin viime vuosikymmenen ajalta ennen tutkinnonuudistusta eli ajalta, jolta on keskitetysti saatavilla luotettavia rekisteritietoja. Liitteen 3 kuvio kuvaa italian kielen opiskelijamäärissä tapahtunutta kehitystä tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden ajalta eli vuosilta 2004–2010.

Liitteessä 5 on luettelot eri toimijoista, jotka ovat läheisesti olleet vaikuttamassa italian kielen opetukseen ja toisaalta kielikeskuksen historiaan. Mukana on luettelo Helsingin Italian kulttuuri-instituutin johtajista, sillä kulttuuri-instituutilla on merkittävä rooli Italian valtion italian kielen opetukseen suuntaamien investointien kohdentamisessa Suomessa. Instituutti on ollut aktiivisesti vaikuttamassa italian opetuksen saamiseen Oulun yliopistoon. Mukana ovat myös luettelo Oulun yliopiston rehtoreista ja heidän toimikausistaan. Rehtorilla on paikallisesti päävastuu yliopistossa toteutettavasta koulutuspolitiikasta ja sen mukana myös kielikoulutuspolitiikan paikallisista linjauksista ja täytäntöönpanosta. Myös kielikeskuksen johtokunnalla on ollut päätäntävaltaa kielikeskukseen liittyvissä asioissa, kuten virkanimityksistä päättämisessä, mutta merkittävin toimija ja historiallinen vaikuttaja on kuitenkin yliopiston rehtori, jonka kanssa kielikeskuksen johtaja on käynyt vuosittaiset tulossopimusneuvottelut, joissa taas määräytyy kielikeskuksen toiminnan puitteet. Liitteessä 6 on laatimani lista Oulun yliopiston kielikeskuksen esimiehistä ja johtajista, jotka ovat yhdessä kielikeskuksen henkilöstön kanssa vastanneet kielikoulutuspolitiikan paikallisesta täytäntöönpanosta mikrotasolla eli kielikeskuksen opetuksen käytännön järjestelyistä.

Omistan tämän italian kielen opetuksen historian tutkimuksen professori Unto Paanasen elämäntyölle italian kielen ja kulttuurin edistäjänä ja tunnetuksi tekijänä Oulun alueella sekä italian opetuksen aloittamiseen vaikuttaneena yksittäisenä toimijana Oulun yliopistossa. Työn lopussa liitteessä 7 on koottuna professori Unto Paanasen ansioita ja edustustehtäviä.



## 2. OULUN YLIOPISTON HISTORIAA JA KANSAINVÄLISTYMISEN LINJAUKSIA

Tässä luvussa käsittelen Oulun yliopiston kehitystä ja laajentumista alkuvaiheista nykypäivään. Tutkin, miten yliopiston kansainvälistymissä monipuolinen kielitaito ja kielten osaamisen merkitys nousee institutionaalisessa diskurssissa esille. Tutkimuksen kohteena ovat erityisesti yliopiston rehtoreiden lukuvuoden avajaispuheet. Lisäksi tarkastelen Oulun yliopiston kansainvälistymisstrategioita ja niiden laatimisprosessia. Institutionaalista diskurssia kuvaavana aineistona käytän lähinnä yliopiston toimintakertomuksia sekä kansainvälistymisstrategioita.

### 2.1 OULUN YLIOPISTON ALKUTAIPALELTA

Oulun yliopiston perustamista alettiin valmistella tosi toimin vuonna 1952. Tasavallan presidentti antoi esityksen laiksi Oulun yliopistosta 1957, ja se hyväksyttiin eduskunnassa 28.5.1958. Maapallon silloisen pohjoisimman yliopiston varsinainen toiminta alkoi syyskuussa 1959 filosofisessa ja teknillisessä tiedekunnassa sekä opettajainvalmistuslaitoksessa noin 400 opiskelijan ja 70 opettajan voimin. Oulun yliopiston avajaisissa 1959 virkaan astuva rehtori Pentti Kaitera siteerasi Helsingin yliopiston rehtoria Edwin Linkomiestä sanoen, että

*”Oulun yliopistosta - - puuttuu tärkeä osa perustusta, jollei siinä ole humanistista tiedekuntaa, sillä pelkän luonnontieteellisen sivistyksen varassa ihmisen on vailla sitä henkistä suunnanmäärittäjä, jonka vain humanistiset tieteet voivat antaa”.*<sup>1</sup>

Pentti Kaiteran mielestä humanistisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä avuista ovat henkiset arvot. Hän totesi, että päämääränä tulisi tavoitella kulttuuriarvoja, jotka nykyaika pyrkii nopeasti hävittämään. Kaitera toteaa myös, että tutkimuksen on palveltava elämää ja sen vaatimuksia koko laajuudessaan ja siten humanistinen tiedekunta tarvitaan Oulun yliopistoon. Kaitera painotti Oulun yliopistolle tulevaisuudessa tärkeinä alueina erityisesti murretutkimusta sekä saamenkielen ja kulttuurin tutkimusta.<sup>2</sup>

Jo vuodesta 1961 Oulun yliopistossa alkoi vierailla amerikkalaisia luennoitsijoita Fulbright-ohjelman kautta. Fulbright-stipendiaatti mr. Arnold Solkow oli ensimmäinen englannin opettaja kaikkien tiedekuntien opiskelijoille. Yliopistossa oli

---

<sup>1</sup> Kaitera, Pentti, avajaisesityelmä, Oulun yliopiston toimintakertomus 1959–1960: 16.

<sup>2</sup> Ibid.: 11–17, 40.

tuolloin jo yli 800 opiskelijaa. Vuonna 1961 uutena tiedekuntana toimintansa aloitti lääketieteellinen tiedekunta.<sup>3</sup>

Lukuvuoden 1963–1964 avajaisesityksessään 11.9.1963 Oulun yliopiston rehtori Niilo Söyrinki painotti kauaskatseisesti sitä, että nyky-yhteiskunnassa kaivataan perusteellista ja mahdollisimman monipuolista kielitaitoa, mikä koskee jokaista akateemista kansalaista joka alalla, sillä kouluopetus oli hänen mielestään tältä osin puutteellista. Söyrinki totesi, että heikko kielitaito näkyy erityisesti ulkomaan opintomatkailuun ja siinä, että pro exercitio-kokeesta suoriutuminen vaatii ankaria ponnistuksia. Niinpä hänen aloitteestaan alettiin järjestää vapaaehtoisia harjoituskursseja ruotsin, englannin sekä saksan kielessä.<sup>4</sup>

Niilo Söyrinki painotti kyseisessä avajaispuheessaan<sup>5</sup>, että yksi tärkeistä avuista, jota yhteiskunnassa tarvitaan, on nimenomaan ”perusteellinen ja mahdollisimman monipuolinen kielitaito”. Söyrinki oli sitä mieltä, että ”uusien opiskelijoiden on parasta aloittaa kielioopinnot heti ennen kuin koulussa hankitut tiedot ovat unohduneet”. Lisäksi hän totesi, että ”kielitaidon hankkiminen kuuluu jokaisen akateemisen kansalaisen velvollisuuksiin itseään ja isänmaataan kohtaan. Mitä nuorempana sen tekee, sitä pitemmän ajan siitä ennättää hyötyä”. Niilo Söyringin pohdinnoissa näkyivät jo selvästi myös kielten opiskeluun hyvin soveltuvat kestävän kehityksen periaatteet, jotka nykyäänkin ovat kielitaidon hankkimisen kannalta oleellisia ja jotka myös nykyisessä eurooppalaisessa kielikoulutuspolitiikassa<sup>6</sup> on nostettu merkittävään asemaan. Kestävän kehityksen voi kielten opetuksen ja opiskelun jatkumossa käsittää tarkoittavan sitä, että oppimisen tuki ja opetus pyritään järjestämään koulutusjatkumossa niin, että elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti oppimisprosessi etenee mielekkäästi koulutusasteelta toiselle aina työelämään saakka oppijan ja opettajan resursseja säästäen.

Niilo Söyringin näkemys siis oli, että opiskelijoilla menestyäkseen oli oltava hyvä kielitaito, oli osattava useampia kieliä ja opinnot oli aloitettava mahdollisimman aikaisin. Söyrinki piti vieraiden kielten opiskelua kaikkien tieteenalojen opiskelijoille kuuluvana velvollisuutena, itsestään selvyytenä, mutta hänen mielestään kokemus oli näyttänyt, että ylioppilaat eivät toivotussa määrin olleet käyttäneet hyväkseen tarjolla olevia kieliharjoituksia.<sup>7</sup> Nykyisin taas voidaan katsoa, että suuri osa opiskelijoista on hyvinkin valveutunut ja haluaa hankkia hyvän kielitaidon opintojensa aikana. Pakollisten kieliopiintojen lisäksi valinnaisia kieliopiintoja

---

<sup>3</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1961–1962: 10, 47–48.

<sup>4</sup> Söyrinki, Niilo, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1963–1964: 57–67.

<sup>5</sup> Söyrinki, Niilo, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1963–1964: 61.

<sup>6</sup> Eurooppalaista kielikoulutuspolitiikkaa tarkemmin tutkimukseni johdannossa ja osassa IV.

<sup>7</sup> Söyrinki, Niilo, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1963–1964: 57–67.

suoritetaankin nykyään runsaasti. Keskimäärin jopa 70 % opiskelijoista haluaa suorittaa enemmän kuin pakollisen määrän kieliopintoja<sup>8</sup>.

Heti yliopiston perustamisen alkuvuosina vaadittiin siis historiallis-kielitieteellisiä aineita yliopiston ohjelmaan. Niinpä vuodesta 1965 filosofisessa tiedekunnassa aloitettiin uusi humanistinen opintosuunta englantilaisen ja pohjoismaisen filologian, kansantaloustieteen sekä kasvatustieteen opinnoilla. Vuonna 1965–1966 yliopiston opiskelijamäärä oli noussut 2300 opiskelijaan, joista 150 opiskeli humanistisia aineita. Rehtori Erkki Koiso-Kanttila kertoi lukuvuoden avajaispuheessaan, että tavoitteeksi oli asetettu jo tuolloin 10.000 opiskelijan yliopisto.<sup>9</sup>

Yliopiston lukuvuoden avajaisesityksissä ei enää Söyringin ja 1960-luvun jälkeen nouse esille monipuolisen kielitaidon hankkimisen merkitys, vaikka entistä tärkeämpänä tulevaisuuden haasteena nähdäänkin kansainvälistyminen. Poikkeuksen tekee yliopiston rehtori Markku Mannerkoski yliopiston avajaispuheessaan syksyllä 1970 todetessaan, että kielikurssitoimintaa tulisi lisätä. Hän perusteli sitä kansainvälistymisellä painottaen samalla ulkomailla opiskelun tärkeyttä.<sup>10</sup> Mannerkosken toteamus osoittaa, että kielten opiskelu Oulun yliopistossa oli rajussa nousussa ja siihen tarvittaisiin myös taloudellisia investointeja. Opetustarjonta eri kielissä oli 1970-luvulle tultaessa merkittävästi kasvanut ja kielivalikoima oli laajentumaan päin. Vuonna 1970 perustettiin kielipalvelukeskus yliopiston hallintokollegion alaisuuteen, josta se vuonna 1972 siirrettiin humanistisen tiedekunnan alaisuuteen. Vuonna 1977 kielipalvelukeskus siirrettiin yliopiston hallinnon alaiseksi erillisyyksiköksi ja sen nimeksi muutettiin kielikeskus.

Kun 1960-luku oli ollut yliopistossa suurta kasvun ja edistyksen aikaa, yliopistolaitos 1970-luvulle saavuttaessa oli suurten haasteiden edessä. Koko 1970-luvun ja 1980-luvulle siirryttäessä yliopiston erityiseksi huolenaiheeksi nousi valtionrahoituksen jälkeenjääneisyys. Rehtori Markku Mannerkoski lukuvuoden 1975–1976 avajaispuheessaan<sup>11</sup> totesi, että opetusministeriön vuodelle 1981 opetusvirkoihin kaavailemat määrärahat olivat aivan liian pienet. Hän totesi, että Oulun yliopisto tarvitsisi jopa puolet kaikista koko Suomen yliopistoihin kaavailuista uusista opetusviroista. Tästä seurauksena Mannerkosken mukaan yliopiston kokonaisvaltainen suunnittelu oli kriisitilassa. Lukuvuonna 1975–1976 Oulun yliopistossa opiskeli noin 6.500 opiskelijaa.

---

<sup>8</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: 139.

<sup>9</sup> Koiso-Kanttila, Erkki, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1965–1966: 86–88.

<sup>10</sup> Mannerkoski, Markku, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1970–1971. Oulun yliopiston toimintakertomukset vuosilta 1966–1967 ja 1970–1971: 179–180.

<sup>11</sup> Mannerkoski, Markku, avajaisesitys, Oulun yliopiston toimintakertomus 1975–1976: 7–11.

Lukuvuonna 1978–1979 avajaispuheessaan rehtori Mannerkoski<sup>12</sup> totesi, että opetusvirkoja perustettiin vain nimeksi, joten yliopiston kehitys oli hidastunut. Rehtorin mukaan vuodelle 1980 Oulun yliopistoon tarvittaisiin kaikkiaan 50 uutta opetusvirkaa, joihin rahoitusta valtiolta ei kuitenkaan ollut tiedossa. Rehtori Mannerkosken mielestä näin myös jo olemassa olevan toiminnan kehittäminen oli unohtunut. Yliopiston rahoituksen jälkeensä jääneisyyden vaikutukset näkyivät erityisesti kielikeskuksen toiminnassa heti sen alkuajoista lähtien, sillä se oli pelkäänsä opetusta tarjoava yksikkö ja sen toiminta keskittyi opiskelijoiden kielten opiskelun järjestämiseen, jonka tarve oli voimakkaassa kasvussa.

Lukuvuoden avajaispuheisiin asti monipuolinen kielitaito ja sen merkitys eivät enää tämän jälkeen nousseet teemoiksi. Kansainvälistymisestä puhuttaessa viitataan yleisesti hyvään kielitaitoon, mutta monipuolisen kielivarannon ja monipuolisen kielivalikoiman säilyttämistä tai niiden kehittämistä ei nosteta keskusteluun eikä niiden ylläpitämisestä kanneta huolta. Kansainvälistymisen edellytyksenä pidetään hyvää vieraan kielen taitoa, mutta näiden mainintojen kontekstista selviää, että vaatimus kohdistuu lähinnä englannin kielen osaamiseen. Mitä lähemmäs nykyaikaa saavutaan, sitä enemmän viittaus vieraan kielen taitoon esiintyy konteksteissa, joissa puhutaan vieraskielisen opetuksen lisäämisestä ulkomaalaisten opiskelijoiden ja tutkijoiden Oulun yliopistoon houkuttelemiseksi. Näin vieraan kielen osaamisen vaatimus alkaa käsittää Oulun yliopiston kontekstissa lähes yksinomaan englannin kielen osaamista. Sama merkityssisällön muutos on viime vuosien aikana ollut nähtävissä myös laajemmin Suomessa käydyssä kansainvälistymiskeskustelussa. Palaan tähän teemaan työni osassa IV luvussa 4, jossa käsittelem kansainvälistymispolitiikkaa ja erityisesti uutta kansallista Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaa vuosille 2009–2015.

Monipuolisen kielitaidon kannalta 1970-lukua tarkasteltaessa englannin kielen valta-asema tieteen kielenä ei ollut vielä niin hallitseva kuin mitä se on nykyään. Tieteen ja tutkimuksen kielenä tärkeinä pidettiin erityisesti saksaa ja latinaa. Tärkeitä kulttuurikieliä olivat lisäksi ranska ja venäjä eikä ruotsin asemaa ollut vielä kyseenalaistettu<sup>13</sup>. Kielten osaaminen oli osoitus hyvästä yleissivistyksestä. Akateemisessa ympäristössä kielet edustivat länsimaista kulttuuriperimää, historiaa ja ajattelun ja tieteen kehitystä, ja kielten osaaminen antoi mahdollisuuden päästä alkuperäistekstien ulottuville.

Nykypäivän lähestymistapa on muuttunut käytännön läheisemmäksi, instrumentaalisemmaksi eli kielillä koetaan olevan välineellistä käyttöarvoa. Vieraan kielen opiskelun, erityisesti englannin osaamisen, koetaan tuovan taloudellista etua ja

---

<sup>12</sup> Mannerkoski, Markku, avajaisesityelmä, Oulun yliopiston toimintakertomus 1978–1979: 7–9.

<sup>13</sup> Vrt. viime vuosien keskustelu pakkoruotsista ja vaatimukset ruotsin kielen poistamisesta pakollisena kirjoitettavien aineiden joukosta ylioppilastutkinnoissa. Ks. myös Niemi 2008.

antavan mahdollisuuksia työelämään sijoittumisessa kansainvälisillä ja globaaleilla markkinoilla. Muiden kielten osaamisen taustalla on enemmän henkilökohmainen kiinnostus, ja niiden merkitys ja arvostus akateemisessa maailmassa näyttää vähentyneen.

Nykyisin Oulun yliopistossa kielten opiskeluinnon pelätään osin jopa hidastavan opiskelijoiden valmistumista tutkinnoille asetetussa määräajassa. Pelko kohdistuu lähinnä pakollisten kieliopintojen suorittamiseen, mutta sillä perustellaan myös vaatimusta kaventaa valinnaisten kielten opiskelumahdollisuuksia. Asetelmat ovat siis muuttuneet yliopiston alkuajoista melkein päinvastaisiksi. Yliopiston ensimmäisinä vuosikymmeninä johdon taholta kannettiin huolta monipuolisesta kielten opiskelusta, mutta nykyään yliopisto pyrkii rajoittamaan kielten opiskelua, vaikka opiskelijoiden tarpeet opiskella eri kieliä ovat kasvaneet. Historian tarkastelusta on havaittavissa myös toisenlainen muutos. Alkuaikoina institutionaalisessa diskurssissa painottui tarve huolehtia opiskelijoiden kansainvälistymisestä ja menestymisestä työmarkkinoilla. Nykyään painottuu yliopiston itsensä menestyminen korkeakoulutuksen kansainvälisillä ja globaalistuvilla markkinoilla, jolloin opiskelijoiden tarpeet jäävät taka-alalle. Tarkastelen aihetta seuraavassa luvussa 2.2 ja palaan problematiikkaan myös tutkimuksen osassa III, jossa tarkastelen italian kielen opiskelijoiden opiskelun motiiveja, tavoitteita ja esteitä, sekä osassa IV, jossa analysoin kansainvälistymisstrategioita lähemmin.

## **2.2 KANSAINVÄLISTYMISSTRATEGIOIDEN LAATIMINEN**

Kuten edellisen luvun kuvauksesta käy ilmi, jo yliopiston toiminnan alkuvuosina korostettiin kansainvälistymisen merkitystä ja Oulun yliopistosta haluttiin tehdä kansainvälisesti menestyvä ja vertailukelpoinen yliopisto. Varsinaisesti vasta vuodesta 1995 kansainvälistyminen on ollut Oulun yliopiston yhtenä toimintastrategian tärkeänä osa-alueena. Tuolloin laadittiin yliopistolle ensimmäinen kansainvälistymisstrategia.

Vuonna 1994 yliopiston rehtori Lauri Lajunen asetti työryhmän suunnittelemaan kansainvälistymisstrategiaa. Työryhmässä oli yksi edustaja kaikista tiedekunnista, kaksi opiskelijoiden edustajaa sekä kaksi edustajaa kansainvälisestä yksiköstä. Työryhmään ei valittu kielikeskuksen edustusta ja strategia laadittiin ilman kielikeskuksen asiantuntemuksen hyödyntämistä. Kieliopinnoista ja niihin liittyvästä suunnittelutyöstä vastaavana yksikkönä, jonka tehtävä on tarjota palvelujaan kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden edistämiseksi, kielikeskuksen osallistu-

minen kansainvälistymisstrategian suunnitteluun olisi ollut luonnollista. Uusi strategia esiteltiin Oulun yliopiston hallituksen kokouksessa 16.11.1994<sup>14</sup>.

Ensimmäisessä kansainvälistymisstrategiassa erityiseksi painopisteeksi nostettiin opiskelijavaihto, koska se nähtiin kasvavana ja tuloksia tuottavana sektorina. Tärkeänä pidettiin vaihto-ohjelmien vastavuoroisuuden turvaamista lisäämällä englanninkielistä opetusta. Vaatimus oli luonnollinen silloisessa tilanteessa, jossa vaihtoon lähteviä opiskelijoita oli huomattavasti enemmän kuin tulevia. Erityisesti Erasmus-vaihdon eli Oulun yliopiston merkittävimmän vaihto-ohjelman lähtiessä käyntiin vuodesta 1992 vaihtosuhde ensimmäisten vuosien aikana oli hyvin epätasapainossa. Yhtä tulijaa kohden oli keskimäärin kolme lähtijää. Tässä tilanteessa Oulun yliopiston houkuttelevuuden lisäämiseksi haluttiin siis tarjota parempia opiskelumahdollisuuksia tuleville ulkomaalaisille opiskelijoille, mikä käytännössä tarkoitti englanninkielisiä ohjelmia.<sup>15</sup>

Koska lähtijöitä oli moninkertaisesti enemmän kuin tulijoita, muiden kielten osaamisen kehittämistä ei tuolloin nähty vaihdon kannalta tärkeänä. Englanninkielisten ohjelmien lisäämiseksi henkilökunnan koulutuksessa tavoitteeksi asetettiin lisätä koulutusta vieraskielisen opetustilanteen hallinnassa. Lisäksi vuoden 1995 kansainvälistymisstrategiassa vaadittiin kielikoulutusta ja monikulttuurisuuteen sekä kulttuurien kohtaamiseen liittyvää koulutusta. Strategiassa todetaan, että kansainvälisyys olisi toimivaa sellaisessa toimintaympäristössä, jossa arkielämä sujuisi vieraalla kielellä. Strategiassa todetaan, että ”*toimiva toimintaympäristö edellyttää muun muassa englannin kielen hyvää taitoa*”<sup>16</sup>. Muita kieliä strategiasa ei mainita. Tässä kontekstissa vieraskielinen osaaminen käytännössä tarkoittaa siis englanninkielistä osaamista.

Kansainvälistymisstrategian taustalla oli tavoite, että Oulun yliopiston tulisi pysyä seuraamaan kansainvälistymiskehitystä erityisesti EU:n alueella. Pyrkimys oli lisäksi päästä näkyväksi osaksi tulevaa eurooppalaista yliopistojärjestelmää. Koulutusohjelmia ja tutkintoja oli tarkoitus kehittää niin, että ne antaisivat opiskelijoille paremmat mahdollisuudet sijoittua kansainvälistyvään ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan sekä kansainvälistyville työmarkkinoille. Näkemys oli, että kehittyäkseen suomalainen yhteiskunta tarvitsee monipuolisia ja monitaitoisia ammattilaisia.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Kansainvälistymisstrategia 1995, hallituksen kokous 16.11.1994, (D22/1994), Oulun yo.

<sup>15</sup> Oulun yliopiston hallituksen kokous 16.11.1994 (D22/1994), liite 1: Kuvio: Vaihto-opiskelijat vuosina 1991–1994 ja liite 2: Vaihto-ohjelmat 1991–1994: lähteneet ja saapuneet opiskelijat.

<sup>16</sup> Kansainvälistymisstrategia 1995, hallituksen kokous 16.11.1994, (D22/1994), Oulun yo.

<sup>17</sup> Ibid.

Oulun yliopiston ensimmäinen kansainvälistymisstrategia linjasi näin yliopiston kansainvälistymispolitiikan perustuvan englannin kielen osaamiselle jättäen muiden kielten tuomat mahdollisuudet toissijaiseksi. *Vieraskielinen* alkoi saada ennistä enemmän merkityksen *englanninkielinen*. Strategialuonnoksessa todetaan seuraavaa:

*”kansainvälistymisessä ovat ensisijaisia vaihto-ohjelmat ja vieraskieliset opetuskokonaisuudet. - - Vieraskielisen, lähinnä englanninkielisen opetuksen järjestäminen valmentaa luontevasti myös omia opettajiamme ja opiskelijoitamme kansainvälistyvään tiedeyhteisöön ja yhteiskuntaan”.*<sup>18</sup>

Vaikka Strategiassa vieraskielisen opetuksen järjestämisen osalta jätettiin mahdollisuus myös muiden kielten käytölle, painottui siinä kuitenkin englannin kielen merkitys. Strategia loi näin pohjaa tulkinnalle, että englannin taito olisi riittävä Oulun yliopiston kansainvälistymiselle. Suomalaisopiskelijoiden tai tutkijoiden ulkomailla oleskelun onnistumisen kannalta strategiassa sen sijaan ei painoteta kohdemaan kielen osaamista. Strategiassa ei myöskään erityisesti korosteta monipuolisen kielitaidon merkitystä.

Kuitenkin tilastollisesti katsottuna suuri osa vuoden 1994 Oulun yliopiston Erasmus-vaihdon kohdemaista oli maita, joissa ei puhuta englantia virallisena kielenä. Tärkeimmät vaihtokohteet olivat suosituimmuusjärjestyksessä Saksa (43 lähtijää), Ruotsi (20 lähtijää), Englanti (17 lähtijää) ja Italia, jonne lähti vuonna 1993–1994 kahdeksan vaihto-opiskelijaa. Italiassa kohdeyliopistot olivat Rooma, Bologna, Torino ja Napoli<sup>19</sup>. Italiaan lähtevien vaihto-opiskelijoiden määrä on pysynyt samana aina nykypäiviin asti eli kehitystä parempaan ei ole tapahtunut.

Vaihdon onnistumiseksi ja kohdemaan yhteiskuntaan sopeutumisen helpottamiseksi suomalaisten opiskelijoiden tulisi osata riittävän hyvin kohdemaan kieltä, mikä suurimmalta osin ei ollut tuolloin eikä ole edelleenkaan englantia<sup>20</sup>. Strategian liitteenä olevasta taulukosta Oulun yliopiston vaihto-opiskelijoiden kohdemaat 1993–1994 ilmenee, että vain 21 % kohdemaista oli maita, joissa englanti on virallinen kieli, joten jopa 79 % silloisen opiskelijavaihdon kohdemaista edustivat muita kieli- ja kulttuurialueita. Vuonna 2007 englanninkielisten maiden osuus vaihtokohteista oli noin 30 % eli 70 %:ssa vaihtokohteista puhutaan äidinkielenä jotakin muuta kieltä.<sup>21</sup> Vuoden 2008 tilastoissa muiden kielten osuus oli noussut suuremmaksi eli noin 80 %:iin. Tuolloin Oulusta lähti vaihtoon kaikkiaan 295 ja Ouluun saapui 502 opiskelijaa. Vaihtosuhde oli kolmen suhde viiteen eli selvästi

---

<sup>18</sup> Ibid.: kohta Perustutkinto-opiskelun kansainvälistyminen.

<sup>19</sup> Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia 1995, Liite 4: Oulun yliopiston vaihto-opiskelun kohdemaat 1993–1994 sekä Liite 5: Vaihto-opiskelun kohteet 1993–1994.

<sup>20</sup> Vrt. tutkimuksen osa IV, liite 1: Vuoden 2007 Erasmus-vaihtoon lähteneiden määrät.

<sup>21</sup> Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia 1995, Liite 4: Oulun yliopiston vaihto-opiskelun kohdemaat 1993–1994 sekä Oulun yliopiston vaihtoon lähteneiden opiskelijoiden määrät 2007, ks. myös tutkimuksen osan IV, liite 1.



epätasapainossa. Suosituimmat kohdemaat olivat Saksa, USA, Espanja ja Ruotsi Italian jäädessä 12. tilalle. Ouluun saapui eniten opiskelijoita Saksasta, Espanjasta ja Ranskasta Italian ollessa 34 opiskelijalla heti neljänneksi suurimpana lähettävänä maana. Italiaan lähti Oulusta kuitenkin edelleen vain kahdeksan opiskelijaa. Italian osalta vaihtosuhde oli siis muodostunut hyvinkin negatiiviseksi eli yhtä Italiaan lähtijää kohti Italiasta Ouluun saapui neljä opiskelijaa.<sup>22</sup> Syitä erityisesti Oulun yliopistolle negatiiviseen vaihtosuhteeseen ei ole laajemmin pohdittu eikä sitä, millä keinoin tilannetta saataisiin parannettua.

Monissa vaihtokohteena olevissa maissa vaaditaan varsinaisilta tutkintoa suorittavilta opiskelijoilta hyvää kohdemaan kielen taitoa, ja esimerkiksi Saksassa myös vaihto-opiskelijoilta on edellytetty hyvää saksan kielen hallintaa eli B1-taitotasoa. Käytännössä Saksaan lähtijöiden kielitaitoa ei kuitenkaan tarkisteta. Vaihtokohteissa opiskellaan sekä englanniksi että paikallisella kielellä, mutta tarjolla olevaa englanninkielistä opetustarjontaa ei ole tilastoitu<sup>23</sup>. Esimerkiksi Italiassa englanninkielinen kurssitarjonta on vähäistä ja keskittyy lähinnä muutamiin kansainvälisiin ns. mastereihin eli erikoistumisopintoihin, joita on tarjolla muun muassa taloustieteen alalla. Italiassa opiskelu tapahtuu valtaosin italian kielellä.

Vuoden 1995 Oulun yliopiston ensimmäisessä kansainvälistymisstrategiassa painotettiin sitä, että ulkomailla suoritettut opinnot tulisi voida sisällyttää tutkintoon, mikä vaikuttaa merkittävästi mahdollisuuksiin ja mielenkiintoon lähteä vaihtoon. Tavoitteena oli ulkomailla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen, joten opinnot tulisi suunnitella etukäteen ennen vaihtoa. Tältä osin lähtijöiden kohdemaan kielen osaamisen tärkeyttä ei strategiassa kuitenkaan huomioida. Sitä vastoin tulevien ulkomaalaisten opiskelijoiden suomen kielen opiskelun tärkeys nostettiin esille. Strategiassa painotettiin suomen kielen ja kulttuurin opetuksen tarjoamista ulkomaalaisille ja sitä pidettiin yhtenä tärkeänä osana vaihto-ohjelmaa. Ulkomaalaisille opiskelijoille vaadittiin mahdollisuutta suorittaa suomen kielen ja kulttuurin perusopinnot. Oulusta vaihtoon lähteviltä opiskelijoilta sen sijaan ei vaadittu kohdemaan kielen ja kulttuurin opintojen suorittamista. Ulkomaanvaihto antaisi opiskelijalle mahdollisuuden profiloitua oman alansa kohdemaan asiantuntijaksi, mihin luonnollisesti tarvitaan kohdemaan kielen tuntemusta. Tätä kieliopintojen opiskelijalle tuomaa lisäarvoa ei strategiassa ole huomioitu. Tulisi selvittää, kuinka moni vaihto-opiskelija todellisuudessa kykenee suorittamaan opintoja täysipainoisesti kohdeyliopistossa vai suoritetaanko käytännössä oman lähettävän laitoksen kurssija 'etänä', jolloin integroituminen kohdeyliopiston tiedeyhteisöön on vähäistä.

---

<sup>22</sup> Oulun yliopiston esittelydiat 2009: <http://www oulu.fi/intl/esitykset.htm>. (7.3.2010)

<sup>23</sup> Waris, Sanna, Coordinator of International Programmes, International Relations, University of Oulu, sähköpostiviesti: Vaihtoon lähtevien opiskelukielestä. 8.3.2010.



Vuoden 1995 kansainvälistymisstrategiassa huomiotta jäi myös se, että monipuolinen kielitaito ja eri vieraiden kielten opiskelu lisää yleisesti innostusta ja kiinnostusta kansainvälisyyteen. Kieliä opiskeltaessa eri kulttuurien tuntemus lisääntyy samalla kun suvaitsevaisuus eri kulttuurien edustajia kohtaan lisääntyy, unohtamatta myöskään kielten opiskelun tuomaa yleissivistävää vaikutusta. Kuten yllä on todettu, tuolloisessa historiallisessa kontekstissa eli vaihtosuhteen ollessa tulevien osalta negatiivinen huolta kannettiin enemmän ulkomaalaisten saamisesta Ouluun kuin lähtijöiden edellytyksistä onnistuneeseen vaihtoon.

Vaikka kielikeskus ei ollut mukana strategian laadinnassa, kielikeskus huomioitiin siinä toiminnan organisoimisen ja työnjaon käsittelyn kohdassa, jossa määriteltiin kielikeskuksen tehtäväksi huolehtia vaihtoon lähtevien kielivalmennuksesta. Henkilöresurssien kohdentamisessa kielikeskusta ei kuitenkaan strategiassa huomioitu. Taloudellisten resurssien yhteydessä sen sijaan vieraskielisen opetuksen lisääminen otettiin huomioon englanninkielisten opetusohjelmien ja kursien lisäämisellä laitoksilla. Suoraan eri tiedekuntien yksiköille jaettavan kansainvälistymisen tuloksellisuusrahan, jonka suuruus vuonna 1995 oli 1,5 miljoonaa markkaa, jakamisen kriteereiksi määriteltiin vaihdoissa liikkuvien opiskelijoiden määrät sekä hyväksiluettujen opintojen määrät.<sup>24</sup> Kielikeskuksen roolia ja merkitystä opiskelijoiden monipuolisen kielitaidon kehittäjänä vaihto-ohjelmien onnistumisen kannalta ei nostettu esille strategiassa.

Oulun yliopiston ensimmäinen kansainvälistymisstrategia vuodelta 1995 loi pohjan tuleville strategioille. Uusimmissa kansainvälistymisstrategioissa vuosille 1998–2003 ja 2005–2010<sup>25</sup> noudatetaan pääpiirteittäin samoja linjauksia. Viimeisimmät linjaukset ovat yhtenevät uuden Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian 2009–2015<sup>26</sup> kanssa, joka julkaistiin 27.1.2009. Englanninkielisen opetuksen laajentaminen laitoksille ja sen laadun kehittäminen korostuu niissä entisestään eikä edelleenkään monipuolisen kielitaidon merkitystä kansainvälistymiselle ja sen vaatimia toimia ole huomioitu.

Silmiinpistävää Oulun yliopiston kansainvälistymisstrategioiden laatimistyöryhmissä on ollut se, että niistä puuttuu kielikeskuksen edustus. Kielikeskuksen potentiaalia monikielisyyden, monikulttuurisuuden ja kansainvälisten toimintakulttuurien asiantuntijana ei ole käytetty hyödyksi. Strategioissa painottuu enemmän pyrkimys tukea ulkomaalaisten opiskelijoiden opiskelu- ja työhön sijoittumismahdollisuuksia Suomessa kuin suomalaisten opiskelijoiden mahdollisuuksia

---

<sup>24</sup> Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia 1995, Oulun yliopiston hallituksen kokous 16.11.1994, pk (D22/1994).

<sup>25</sup> Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia vuosille 1998–2003 ja Kansainvälinen strategia ja kv-toiminnan suunnitelma 2005–2010.

<sup>26</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015. (30.1.2009).

kansainvälistymiseen ja profiloitumiseen eri kieli- ja kulttuurialueiden asiantuntijoiksi. Suomalaisten opiskelijoiden kansainvälistyminen tapahtuisi näin ollen ulkomaalaisille tarjottavien englanninkielisten ohjelmien oheistuotteena.

Nykypäivänä kansainvälistymiseen liittyvissä diskursseissa puhutaan hyvän kielitaidon merkityksestä. Kuten edellä esitetystä ilmenee, käytännössä jo 1990-luvulta lähtien tärkeänä pidetään lähinnä englannin kielen hyvää osaamista ja englanninkielisen opetuksen laajentamista Oulun yliopiston laitoksilla, kun taas muiden kielten merkitys jää vähemmälle huomiolle. Huomiotta jää erityisesti kohde-  
maan kielen ja kulttuurin tuntemuksen merkitys opiskelijanäkökulmasta. Tästä seurauksena yliopiston monikielisyyttä tukevan kansainvälistymispolitiikan puuttuminen on aiheuttanut kielikeskuksen toiminnalle kaikkien tiedekuntien opiskelijoiden kieltenopetuksesta huolehtivana yksikkönä suuria vaikeuksia vastata opiskelijoiden kielikoulutus- ja kansainvälistymistarpeisiin. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa todetaan, että

*”korkeakoulujen kansainvälistymistä tunnutaan pidettävän itseisarvoisesti hyvänä asiana, tarkemmin yksilöimättä mihin sillä pyritään korkeakoulun itsensä tai yhteiskunnan näkökulmasta. Tällainen analyysi tarvitaan, jotta voidaan konkreettisesti sopia niistä toimenpiteistä, joilla kansainvälistymistä edistetään ja tuetaan.”*<sup>27</sup>

Korkeakoulun ja yhteiskunnan näkökulma painottuu ja opiskelijoiden ja kielenopijoiden henkilökohtaiset kansainvälistymisen tavoitteet jäävät huomiotta. Jos opiskelijat voivat itse valita kansainvälistymisensä suuntautumisen, myös tulokset yliopiston kansainvälistymisen kannalta olisivat paremmat. Nykytilanteessa kieliopintojen jäädessä opiskelijoiden harrastuneisuuden varaan erityisesti kielivalikoiman harvinaisemmissa kielissä on vaikea saavuttaa kansainväliseen profiloitumiseen vaadittava riittävän hyvä kielitaito ja siten myös vaihtokohteiden valinnan mahdollisuus kapenee. Strategia ei vastaa myöskään työelämän asettamiin vaatimuksiin.

KIEPO-raportissa korkeakoulujen ongelmakohtina pidetään sitä, että työelämässä vaa’ankieliasemassa olevia kieli- ja viestintäopintoja ei huomioida riittävästi tutkinnoissa, jolloin niiden osuus ja painoarvo ovat varsin vaatimattomia. Tutkin-  
tojen yhden kielen minimivaatimus ei tue monikielisyyttä.<sup>28</sup> Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004) luku 1, § 6 määrää, että ”*opiskelijan tulee alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavoin osoittaa saavuttaneensa 1) suomen ja ruotsin kielen taidon - - sekä 2) vähintään yhden vieraan kielen sellaisen taidon, joka mahdollistaa oman alana kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen*”. Luvussa 3,

---

<sup>27</sup> Pyykkö et al. 2007: 147.

<sup>28</sup> Pyykkö et al. 2007: 141.

§ 12 kohdassa 5) vaaditaan lisäksi ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteissa hyvää viestintä- ja kielitaitoa. Nykytilanteessa yliopistojen kilpailun kiristyessä ja rahoituksen tiukentuessa voimavarat keskitetään minimivaatimusten mukaisten tutkintojen tuottamiseen, jonka seurauksena kielivalikoimaa ja kieltenopetusta on alettu karsia.

Kieli- ja viestintäopintojen todellinen arvostus näkyy resurssien jakamisessa. Oulun yliopiston historian kuvauksesta ilmenee, että valtion kielten opetustoimintaan kohdistetut investoinnit ovat historian aikana olleet riittämättömät. Yliopistojen sisäisessä rahanjaossa yleisten kaikkia opiskelijoita koskevien kieli-, kommunikointi- ja viestintätaitojen kehittäminen on jäänyt laitosten erikoisosaimisen painottuessa vähempiarvoiseen asemaan. Myös kielikeskusopettajien työmotivaatiota käsittelevässä Karlsson-Fältin (2010) tutkimuksessa kielikeskusten opettajat kokevat resurssipulan yleiseksi ongelmaksi. Suunnitelmat kielikeskuksen kieltenopetuksen resurssien supistamisesta edelleen aiheuttavat sen, että tulevaisuudessa erityisesti harvemmin opiskeltavissa kielissä yhä harvempi saavuttaa tehokkaaseen työelämäviestintään vaadittavat taidot. KIEPO-projektin loppuraportissa kielikeskukselle asetetut tavoitteet ovat entistä vaikeammin toteutettavissa. Raportissa todetaan, että kielikeskus antaa

*”korkeakoulututkintoa suorittaville luontevan tilaisuuden laajentaa kielitaitoaan ja vahvistaa monikielisyyttään oman erityisalansa ja työelämän tarpeiden mukaan. Tämä lisäisi osaltaan kansallista kielitaitovarantoa.”*<sup>29</sup>

Ratkaisuksi kyseisessä raportissa tarjotaan mm. kielistrategioiden laatimista niin, että ne lisäävät yleistä kielitietoisuutta. Lisäksi kielikeskuksen perustehtävän tulee olla monipuolisen kielivalikoiman tarjoaminen ja kaikissa opetettavissa kielissä mahdollisuus riittävän hyvän kielitaidon saavuttamiseen. Raportin mukaan kielikeskukselle tulee taata riittävät resurssit, jotta *”kielikoulutus on nopeasti ja tehokkaasti opiskelijoiden saatavilla”*<sup>30</sup>. Kansainvälistymisstrategioita analysoin lähemmin monipuolisen kielitaidon näkökulmasta tutkimuksen osassa IV.

---

<sup>29</sup> Pyykkö et al. 2007: 143–144.

<sup>30</sup> Pyykkö et al. 2007: 144.

### 3. KIELIKESKUKSEN HISTORIAA

Tässä luvussa kuvaan kielikeskusten syntyhistoriaa ja sen taustoja. Kuvauksessa tulevat esille kansalliset kielikoulutuspoliittiset linjaukset ja valtakunnallisesti kielikeskusopetukselle asetetut tavoitteet. Institutionaalisen diskurssin tekstejä edustavat komiteanmietinnöt, valtakunnalliset selonteot ja selvitykset. Toisaalta kuvaan kielikeskuksen opetustyön todellisuutta ja opetuksen laajenemista alkuhistoriasta aina nykypäivään eli kuvaan diskurssin sosiaalista kontekstia historiallisesta perspektiivistä. Erityisen tarkastelun kohteena on opetusvirkojen kehitys kielikeskuksessa. Kielikeskuksen historian rinnalla kuvaan yliopiston kasvua ja laajenemista. Diskurssin sosiaalista todellisuutta avaavat muun muassa yliopiston vuosikertomukset ja kielikeskuksen johtokunnan pöytäkirjat.

#### 3.1 KIELIPALVELUKESKUKSESTA KIELIKESKUKSEKSI

Kielikeskuksia alettiin perustaa Suomeen 1970-luvun alussa Nils Erik Enkvistin<sup>31</sup> toimikunnan selvityksen pohjalta. Linjauksia kielikeskusopetuksesta olivat tekevässä muun muassa Erik Erämetsä, Raimo Konttinen ja Kari Sajavaara, jotka vuonna 1972 olivat mukana laatimassa esitystä korkeakoulutasoisen kieltenopetuspalvelun järjestämisestä<sup>32</sup>. Nämä olivat ensimmäisiä Opetusministeriön alulle panemia virallisia linjauksia kielikeskusten roolista kielikoulutuspolitiikassa. Yleiskatsauksen kielikeskusten tilanteeseen 1990-luvun lopulla teki Kari Sajavaara (1998) artikkelissaan Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa.

Jyväskylän yliopiston alaisuuteen perustettiin 1.1.1974 Valtakunnallinen kielikeskus, jolle kuului kielikeskusten antaman opetuksen suunnittelu ja koordinointi. Yksikön nimi muuttui pian Korkeakoulujen kielikeskukseksi (KKKK), jonka tavoitteena oli kehittää maan korkeakoulutasoista kieltenopetusta. Alan tutkimus keskittyi vuosien varrella tähän yksikköön ja vuonna 1996 laitos siirrettiin Jyväskylän yliopiston humanistiseen tiedekuntaan ja se sai nykyisen nimensä Soveltavan kielentutkimuksen keskus eli SOLKI.

Valtakunnallisesti erityisesti 1960-luvun lopussa ja 1970-luvun alussa käytiin keskustelua kieltenopetuspalvelun kehittämisestä. Vuonna 1969 Nils Erik Enkvist oli saanut tehtäväkseen selvittää, mitkä olisivat muille kuin kielten opiskelijoille suunnatun kielten opetuksen eli korkeakoulujen yleisen kielten opetuksen

---

<sup>31</sup> Enkvist, Nils Erik 1969: Selvitys muille kuin kielten opiskelijoille tarkoitetun kieltenopiskelun tavoitteista ja organisoinnista. Opetusministeriö, Helsinki.

<sup>32</sup> Sajavaara, K. et al. 1972: Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittäminen. OPM.

tavoitteet ja miten se voitaisiin organisoida. Näin myös valtakunnallisella tasolla katsottiin kielitaidon merkityksen kasvaneen. Suomalaisten monipuolisen kielitaidon kehittämistä pidettiin erityisen tärkeänä siitä näkökulmasta, että Suomi oli vaarassa jäädä eristäytyneeksi pienenä maana kaukana Euroopan keskiöstä. Suomen koettiin olevan erityisasemassa sen vuoksi, että suomen kielellä ei ollut yhdistävää sukukielten perhettä takanaan kuten esimerkiksi ruotsilla skandinaavisten kielten perheeseen kuuluvana kielialueena. Näin ollen kielitaidon kehittäminen koettiin erityisen tärkeäksi, etteivät suomalaiset jäisi eristyksiin ja kansainvälisen kehityksen ulkopuolelle. Kielitaitoa tarvittiin korkeakouluopinnoista selviytymiseen, mutta toisaalta koulutuksessa tulisi ottaa huomioon tutkinnon suorittamisen jälkeisen elämän kielitaitotarpeet. Enkvist suositteli selonteossaan, että jokaiseen korkeakouluun tulisi perustaa erityinen kielikeskus hoitamaan keskitetysti kaikkien tiedekuntien opiskelijoiden kielitaidon kehittämisestä.<sup>33</sup>

Heti Enkvistin selonteon perään valmistuivat vuonna 1972 Sajavaaran (et al. 1972) asiantuntijatyöryhmän mietintö Korkeakoulujen kielenopetuspalvelun kehittäminen sekä harvinaisten kielten opetusta käsittelevä opetusministeriön Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö<sup>34</sup>. Sajavaaran et al. (1972) mietinnössä painotettiin jokaisen opiskelijan oikeutta saada hankkia opiskeluun vaadittava kielitaito, mutta myös mahdollisuutta kehittää kielitaitoa niin omien kuin työelämän tarpeiden mukaisesti. Kielitaidon laajentamiskomitean mietinnössä todetaan muun muassa, että oppivelvollisuuskoulussa ja lukiossa hankittua kielitaitoa tulisi voida pitää tehokkaasti yllä korkeakouluissa, etteivät jo uhratut resurssit menisi hukkaan. Näiden raporttien ja mietintöjen pohjalta opetusministeriö velvoitti korkeakouluja perustamaan kielikeskuksen huolehtimaan kaikille opiskelijoille suunnatusta kielten opetuksesta. Näin 1970-luvun alun tapahtumista sai alkunsa professori Kari Sajavaaran (1998: 91) mukaan Suomen toisen maailmansodan jälkeisen ajan korkeakoulujen kielikoulutuksen merkittävin muutos: kielikeskusopetus aloitettiin. Suomen voitiin tuolloin katsoa olleen monipuolisen kielitaidon kehittämisessä 10–15 vuotta muuta Eurooppaa edellä, mikä näin näkyi myös akateemisessa koulutuksessa.<sup>35</sup>

Oulun yliopistossa oltiin liikkeellä kielten opetuksen kehittämisessä jo 1960-luvulla. Lukuvuoden 1966–1967 Oulun yliopiston toimintakertomuksessa (s. 69) mainitaan ensimmäistä kertaa kielten opetus omana lukunaan. Tuolloin aloittivat työnsä englannin, saksan, latinan, ruotsin, ranskan ja venäjän kielten lehtorit. 1970-luvulla tapahtui Oulun yliopistossa paljon muutoksia kaikille yliopiston opiskelijoille tarjottavan vieraan kielen opetuksen osalta. Erityisesti vuosi 1970 oli merkittävä vuosi Oulun yliopistossa, sillä silloin yliopistoon perustettiin omaksi

---

<sup>33</sup> Enkvist 1969.

<sup>34</sup> Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö 1972: A22. OPM, Helsinki.

<sup>35</sup> Sajavaara 1998: 91, Carlson 1995: 16, Piri 2001, ks. myös Väättäjä 1999: 103–105.

erilliseksi yksiköksi kielipalvelukeskus, joka toimi aluksi yliopiston hallintokollegion alaisena. Kielikurssien tarjonta oli tuolloin laajentunut niin, että opetusta annettiin jo kuudessa eri kielessä. Keskuksessa työskentelivät latinan, saksan ja englannin kielten lehtorit. Lisäksi palkattiin tuntiopettajia huolehtimaan venäjän, ranskan ja suomen kielen opetuksesta. Keskus työllisti myös yhden toimistotyöntekijän.<sup>36</sup>

Pari ensimmäistä toimintavuottaan kielipalvelukeskuksella ei kuitenkaan ollut virallista esimiestä eikä sen sääntöjä ollut vahvistettu. Vuonna 1972 se siirrettiin humanistisen tiedekunnan alaisuuteen. Toiminnan laajuus oli tuolloin kaksi englannin ja venäjän lehtoria ja yksi lehtori saksan, latinan, ranskan kielissä, tuntiopetusta ranskan, suomen ja latinan kielissä sekä yksi toimistotyöntekijä. Vuonna 1973 yliopiston toimintakertomuksessa mainittiin uutena asiana se, että kielipalvelukeskus toimii koko yliopistoa palvelevana yksikkönä. Seuraavana vuonna kertomuksesta ilmeni, että Italian valtion kustantama italian kielen lehtoraatti perustettiin vuonna 1974. Saman vuoden syksyllä italian opetus sai alkunsa Oulun yliopiston kielipalvelukeskuksessa.<sup>37</sup>

Samoihin aikoihin kun valtakunnallisella tasolla pohdittiin kielipalvelukeskuksen asemaa ja tehtävää, myös Oulun yliopistossa visioitiin tulevaa. Vuonna 1974 humanistisen tiedekunnan roomalaisen filologian dosenttina ja kielikeskuksessa latinan lehtorina toiminut Unto Paananen ehdotti, että kielikeskus voitaisiin muuttaa itsenäiseksi ja toiminnaltaan laaja-alaiseksi opetus- ja hallintoyksiköksi, jonka painopiste suunnattaisiin kielten perusopetukseen ja sen suunnitteluun. Nämä suunnitelmat hautautuivat kuitenkin lähellä hämmöttäneen tutkinnonuudistuksen alle. Suunnitteilla olivat sittemmin 80-luvulla käyttöön otetut laaja-alaiset tutkinnot, joiden tavoitteena oli antaa opiskelijoille monipuoliset mahdollisuudet toimia eri tehtävissä yhteiskunnassa. Tätä pyrkimystä tuki myös kommunikointitaitojen opetus eri kielissä.<sup>38</sup>

Lukuvuonna 1975–1976 kielipalvelukeskuksessa toimi kaksi englannin, yksi ranskan, venäjän, saksan, latinan ja italian lehtori sekä yksi assistentti opetuskielenään suomi. Lisäksi annettiin sivutoimista tuntiopetusta saksan, englannin, ranskan ja latinan kielessä. Opetuskieliä oli siis kuusi, lehtoreita seitsemän ja sivutoimisia tuntiopettajia neljä. Keskuksen esimiehenä toimi Pirkko Lehtinen.<sup>39</sup> Sivutoimisten jo heti toiminnan alkuvaiheessa suureksi kasvanut määrä heijastelee suoraan Oulun yliopiston opetustoimen jälkeenjäänyttä valtionrahoitustilannetta,

---

<sup>36</sup> Oulun yliopiston toimintakertomukset vuosilta 1966–1967 ja 1970–1971.

<sup>37</sup> Oulun yliopiston toimintakertomukset 1972–1973 ja 1973–1974.

<sup>38</sup> Salo – Lackman 1998: Oulun yliopiston historia 1958–1993: 551–552.; Oulun yliopiston toimintakertomus vuodelta 1976–1977: 7–10. Ks. myös Väättäjä 1999: 105.

<sup>39</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus vuodelta 1975–1976: 62.

minkä vuoksi yliopistossa uusia opetusvirkoja ei voitu perustaa riittävästi. Tähän rahoitusongelmaan viittasi yliopiston rehtori Markku Mannerkoski lukuvuoden 1975–1976 avajaispuheessaan.<sup>40</sup>

Kielipalvelukeskus toimi 31.12.1976 saakka, sillä vuoden 1977 alusta sen nimi muutettiin kielikeskukseksi ja sen asema virallistettiin. Tässä yhteydessä kielikeskus siirtyi humanistisesta tiedekunnasta hallintokollegion alaiseksi erilliseksi yksiköksi. Kielikeskuksen tehtäväksi määriteltiin yleinen, kieliaineiden tutkimusvaatimuksiin kuulumaton kieltenopetus, siihen liittyvä kielikokeiden järjestäminen, oppimateriaalin hankkiminen ja tuottaminen sekä kielten opetukseen liittyvä selvitys- ja suunnittelutyö. Samalla vuoden 1977 alusta ranskan approbatur-opinnot, jotka lukuvuonna 1975–1976 oli suorittanut yhdeksän opiskelijaa, siirtyivät germaanisen filologian yhteyteen humanistiseen tiedekuntaan.

Lukuvuonna 1976–1977 yksikön vt. esimiehenä toimi FM Pirkko Lehtinen ja kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtajaksi valittiin dosentti Unto Paananen. Kielikeskuksessa toimi seitsemän lehtoria, kahdeksan tuntiopettajaa, yksi suomen kielen assistentti sekä yksi apulaiskanslisti. Seitsemän lehtorin voimin kielikeskuksessa opetettiin kuutta kieltä: kaksi lehtoria englannin kielessä ja yksi kussakin muussa kielessä, joita olivat latina, venäjä, ranska, saksa ja italia. Lisäksi opetushenkilökuntaan kuului yksi assistentti, jonka opetuskieli oli suomi. Tuntiopetusta annettiin englannin, saksan, ranskan ja latinan kielissä, jotka vastasivat laskennallisesti 11 päätoimisen opettajan työmäärää.<sup>41</sup>

Seuraavana lukuvuonna 1977–1978 johtokunnan puheenjohtajana toimi edelleen dosentti Unto Paananen ja opetustehtävissä lehtoreita toimi yhteensä kahdeksan: kaksi englannin sekä yksi venäjän, latinan, saksan, ranskan, suomen ja italian kielessä. Tuntiopetuksesta huolehti yhdeksän opettajaa hoitaen laskennallisesti kahdeksan päätoimisen opettajan opetustehtävät. Heidän opetuskieliään olivat englanti, saksa, ranska, ruotsi ja latina.<sup>42</sup> Lukuvuonna 1978–1979 kielikeskuksessa opetettiin edelleen kahdeksaa kieltä ja lehtorien tilanne oli sama kuin edellisvuonna, mutta sivutoimisten opettajien osuus oli kasvanut niin, että sivutoimista opetusta antoi kaikkiaan 13 tuntiopettajaa. He vastasivat laskennallisesti 11 päätoimisen opettajan tehtävistä. Johtokunnan puheenjohtajana toimi edelleen Unto Paananen, nyt humanistisen tiedekunnan edustajana, esimiehenä ranskan lehtori Ulla Summala, jonka virkavapaan aikana 2.3.–29.5.1979 viransijaisena toimi englannin lehtori Heikki Nyyssönen.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Mannerkoski, Markku, avajaisesitykset, Oulun yliopiston toimintakertomus vuodelta 1975–1976: 7–11 sekä toimintakertomus vuodelta 1978–1979: 7–9, 12. Ks. myös tutkimuksen luku 2.1, jossa käsitellään laajemmin yliopiston rehtoreiden avajaispuheita.

<sup>41</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus vuodelta 1975–1976: 62 ja vuodelta 1976–1977: 13, 128.

<sup>42</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1977–1978: 13, 136.

<sup>43</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1978–1979: 8, 12.



Täyttäessään 20 vuotta syksyllä 1979 Oulun yliopisto oli kasvanut jo merkittävästi: opiskelijoiden määrä oli lähes 7500 ja opetustehtävissä toimi kaikkiaan 1370 työntekijää, joista 23 toimi kielikeskuksessa. Lukuvuonna 1979–1980 kielikeskuksessa opetettiin kahdeksaa kieltä ja opettajakunta koostui yhdeksästä lehtorista: kaksi englannin, yksi venäjän, saksan, latinan, ranskan, ruotsin ja suomen kielessä sekä yksi italian kielessä. Sivutoimisia tuntiopettajia kielikeskuksessa oli kymmenen, joista neljä opetti englantia, kaksi ranskaa, kaksi ruotsia, yksi saksaa, yksi latinaa ja yksi suomea vieraana kielenä. Johtokunnan puheenjohtajana toimi Unto Paananen edustaen siellä samalla humanistista tiedekuntaa. Kielikeskuksen esimiehenä toimi syyslukukauden 1.8.–31.12.1979 Heikki Nyysönen. Kevätlukukauden eli jakson 1.1.–31.7.1980 esimiehenä toimi vt. lehtori Pirkko Lehtinen.<sup>44</sup>

Sivutoimisten opettajien määrä oli vuoden 1979–1980 toimintakertomuksen mukaan noussut vastaamaan laskennallisesti 15:ttä päätoimista opettajaa, mikä luku saatiin, kun sivutoimiseen opetukseen käytetyt rahat jaettiin assistentin vuosipalkalla<sup>45</sup>. Seuraavana lukuvuonna 1980–1981 kielikeskuksessa annettiin opetusta kaiken kaikkiaan 8656 tuntia, josta 240 tuntia oli kaikkien tiedekuntien opiskelijoille suunnattua italian kielen opetusta. Tarjonnassa oli italian kielen alkeis- ja jatkokurssit eli italiaa saattoi opiskella kahden vuoden opintojen verran. Lisäksi yliopiston toimintakertomuksessa lukuvuonna 1980–1981 ensimmäistä kertaa mainittiin mahdollisuus itseopiskeluun kaksi kertaa viikossa kielikeskuksen kielistudiossa Linnanmaan yliopistokampuksella, joka sijaitsee noin viisi kilometriä Oulun keskustasta.<sup>46</sup> Kielikeskus varsinaisesti toimi tuolloin Oulun keskustan kupeessa entisen Åströmin nahkatehtaan tiloissa.

Kielikeskuksen toimintaa haluttiin tehdä tunnetuksi myös Oulun seudun sanomalehdistölle informaatiotilaisuudessa, joka pidettiin 20.2.1981. Tilaisuus osui samoihin aikoihin, kun italian lehtoraatti oli loppumassa ja italian kielen opetuksen tulevaisuus oli vaakalaudalla. Kalevassa julkaistiin 21.2.1981 artikkeli Opiskelijoilta puuttuu käytännön kielitaito. Artikkelissa todetaan, että Oulun yliopistossa kielten opetukseen ei panosteta, vaikka kielitaitoa tarvitaan työelämässä. Huoli kielikeskuksessa oli erityisesti käytännön suullisen kielitaidon osaamisesta, johon pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Artikkelin mukaan keväällä 1981 kielikeskuksessa annettiin 5000 tuntia opetusta, josta 3000 tuntia oli sivutoimisten tuntiopettajien antamaa.<sup>47</sup> Sivutoimisen opetuksen osuus opetustunneista kevätlukukauden 1981 aikana oli siis 60 prosenttia. Vakinaisia lehtoreita oli kymmenen,

---

<sup>44</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1979–1980: 12–13, 131, 358.

<sup>45</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1979–1980: 358.

<sup>46</sup> Oulun yliopiston toimintakertomus 1980–1981: 210–211, 358.

<sup>47</sup> Opiskelijoilta puuttuu käytännön kielitaito. Artikkelin Kaleva 21.2.1981.



joista yksi oli italian valtion kustantama lehtoraatti. Sekin oli loppumassa, sillä vuosi 1981 oli Italian valtion seitsemän vuoden määräaikaisen lehtoraatin toimikauden viimeinen vuosi. Kielikeskuksen kokonaistilanne vaikutti katastrofaaliselta, mikä oli erittäin huolestuttava italian opetuksen jatkon kannalta.

Kalevan artikkelista<sup>48</sup> käy ilmi, että vuosille 1982–1986 kielikeskuksessa arvioitiin tarvittavan kahdeksan tai yhdeksän uutta lehtorin virkaa. Tämä olisi tarkoittanut käytännössä vakinaisen opetushenkilöstön kaksinkertaistamista. Artikkelin mukaan tarvetta olisi ollut saada muutamiin uusiinkin kieliin opetusta, sillä kysyntä oli kasvanut erityisesti espanjan ja turkin kielessä. Toiveita tavoitteiden toteutumisesta ei ollut, sillä edeltäneiden viiden vuoden aikana kielikeskukseen oli perustettu vain kaksi uutta lehtorin virkaa. Artikkelissa kielikeskuksen tuolloinen esimies Pirkko Lehtinen totesi, että runsas sivutoimisten opettajien määrä ei suonut mahdollisuuksia pitkäjänteiseen opetuksen suunnitteluun.

Hieman parannusta saatiin kuitenkin aikaiseksi. Lukuvuonna 1981–1982 opetusta annettiin myös turkin kielessä ja syksystä 1982 opetuskielenä oli ensimmäistä kertaa myös espanja. Italian lehtoraatti kuitenkin loppui, koska virkaa ei vakinaistettu. Italian opetusta jatkettiin sivutoimisena tuntiopetuksena. Lukuvuonna 1982–1983 kielikeskuksessa toimi 12 lehtoria ja entistä laajemmaksi paisunut 21 määräaikaisen tuntiopettajan joukko. Pariissa vuodessa oli saatu perustettua kolme uutta lehtorin virkaa, mikä ei kuitenkaan helpottanut kielikeskuksen tilannetta yliopiston opiskelijamäärien jatkuvasti kasvaessa. Koko yliopiston opiskelijamäärä nousi tuolloin jo yli tavoitellun 10.000 opiskelijan.<sup>49</sup>

Vuonna 1981 Oulun yliopisto saavutti siis alkuperäisten suunnitelmien mukaisen laajuutensa. Voimaan tulleen tutkinnonuudistuksen myötä ruotsin kieli tuli pakolliseksi kaikille yliopisto-opiskelijoille ja opetuksesta huolehti kielikeskus. Tässä vaiheessa oli käynyt kuitenkin selväksi, että kielikeskuksen opetushenkilöstöstä vain yksi kolmasosa oli vakinaisen viran haltijoita ja kaksi kolmasosaa opettajista oli sivutoimisia. Vuonna 1981 opetusta annettiin kielikeskuksessa 21 sivutoimisen opettajan voimin. Vakinaisten virkojen vähyys alkoi olla pysyvä ongelma. Tilanne osoitti sen, ettei kielikeskuksen toimintarahoissa huomioitu yliopiston kasvun vaikutuksia kielikeskuksen opiskelijamääriin eikä sitä, että jatkuvasti lisääntyvän kansainvälistymisen myötä kiinnostus kielten opiskeluun oli jatkuvassa kasvussa. Kielikeskuksen opetuksessa pyrittiin harjoittelemaan erityisesti käytännön kielitaitoa, niin kirjallista kuin suullista viestintää, opiskelun ja työelämän tarpeisiin.

Kielikeskuksen toiminnan aikana valtaosa opetuksesta on ollut tutkintoihin kuuluvia pakollisten kielten kursseja. Vapaaehtoisten kurssien suosio on kuitenkin koko

---

<sup>48</sup> Opiskelijoilta puuttuu käytännön kielitaito. Artikkelin Kaleva 21.2.1981.

<sup>49</sup> Oulun yliopiston toimintakertomukset lukuvuosilta 1980–1983.

ajan vuosien varrella kasvanut. 1990-luvulle saavuttaessa 4/5 opetuksesta käsitti tutkintoon kuuluvia pakollisia kursseja ja 1/5 oli vapaaehtoisia kursseja. Myös Matti Salo ja Matti Lackman väitöskirjassaan Oulun yliopiston historia 1958–1993 toteavat, että suurin osa kielikeskuksen opetuksesta on jouduttu järjestämään tuntiopetuksena, mikä on vaikeuttanut pitkäjänteistä toiminnan ja opetuksen suunnittelua ja toteutusta<sup>50</sup>.

Kansallisella tasolla 1990-luvun kielikoulutuspoliittisessa diskurssissa painotettiin jälleen kielten opetuksen kehittämisen ja kielitarjonnan laajentamisen tärkeyttä. Enkvistin (1969) ja Sajavaaran et al. (1972) viitoittamalla tiellä professori Lauri Carlson valmisteli opetusministeriön toimeksiannosta kielikeskusten asemaa, tehtäviä ja opetustarjontaa koskevan selvityksen, joka julkaistiin vuonna 1995 nimellä *Ammattien kielet ja kielten ammatit*. Selonteon voi katsoa olleen yksi 1990-luvun tärkeimmistä kielikeskusten kehittämiseen liittyvistä asiakirjoista.

Carlsonin (1995) mietinnössä kiinnitetään vakavasti huomiota kielikeskusten resurssiongelmien ja kielikeskusten rooli ymmärretään erittäin tärkeäksi kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa. Mietinnössä todetaan, että *”kielitaito-opetus ei ole vain tukitoimi, vaan välttämätön osa kansainvälistyvää korkeakoulutusta”*.<sup>51</sup> Sen mukaan kansainvälistyminen edellyttää, että korkeakoulut tuottavat *”monikielisiä, kielitaitoisia eri alojen ammattilaisia, jotka pystyvät itse hoitamaan vaativia tehtäviä kansainvälisissä yrityksissä ja yhteisöissä niiden käyttämillä kielillä”*.<sup>52</sup> Tulevaisuudessa tarvitaan lisäksi entistä enemmän kieliasiantuntijoita, joilla on jonkin muun alan koulutus taustalla. Tämä osoittaa kielen ja viestinnän merkityksen lisääntymistä osana vahvaa ammattitaitoa. Carlson toteaa lisäksi, että *”kieli- ja viestintätäidoista on tullut yhä useampien alojen välttämätön työväline”*.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Salo – Lackman 1998: 551–552.

<sup>51</sup> Carlson 1995: 4.

<sup>52</sup> Carlson 1995: 5.

<sup>53</sup> Carlson 1995: 5.

Carlson (1995) tekee selonteossaan neljä johtopäätöstä:

- 1) *kielikeskuksen tehtävät ovat laajentuneet, mutta samalla niiden resurssit ovat vähentyneet,*
- 2) *kielikeskus on opetuslaitos, jonka opetuksen tulee perustua soveltavan kielitieteen ja erikoiskielten tutkimukseen,*
- 3) *kielivalikoima jakautuu yleisiin kieliin, harvinaisempiin kieliin ja harvinaisiin kieliin. Kielikeskuksista tulisi antaa harvinaisempien kielten opetusta niin, että opiskelijalle avautuisi väylä päästä ainelaitoksille suorittamaan sivuaineopintoja. Lisäksi alueellisten valtakielten kuten arabian, japanin ja kiinan opetusta tulisi siirtää kielikeskuksille alueellinen sijoittelu huomioon ottaen niin, että näissä kielissä on mahdollisuus jatko-opintoihin,*
- 4) *kieliaineista tulisi tehdä metodiaineita, jotta eri pääaineita opiskelevat voivat hankkia kieli- ja monikielisen viestinnän taitoja.*<sup>54</sup>

Carlsonin mietinnön seurauksena opetusministeriö julkisti kielenopetuksen tehostamisohjelman vuonna 1997, jossa tavoitteena on monipuolistaa kielivalikoimaa ja parantaa kielivalintojen mahdollisuuksia. Vaatimuksena oli muun muassa panostaa kielten opettajien ulkomailla tapahtuvaan täydennyskoulutukseen, luoda muiden kuin kielten opiskelijoille kielten ja kulttuurien sivuaineita, kannustaa kielten elinikäiseen oppimiseen sekä tehostaa suomi toisena kielenä opetusta. Luonnollisesti opetusministeriö oli laskenut, että tämän kaiken toteuttamiseen tarvitaan lisäresursseja ja että tavoitteisiin pääsemiseksi kielikeskuksen asemaa tuli vahvistaa. Vuosien 1998–2000 aikana kielikeskukset olivatkin ministeriön valtakunnallisia painoaloja ja kielikeskuksille myönnettiin kolmivuotisia hankerahoja.

Myös Oulun yliopisto sai kielikeskuksen kehittämiseen kyseistä hankerahoitusta. Saadut lisäresurssit eivät kuitenkaan olleet riittävät kielikeskuksen jälkeenhäänteen tilanteen korjaamiseksi. Hankerahat herättivät toivon kipinää erityisesti pienten kielten opetuksen vakinaistamisesta. Luvussa 5 käsittelen italian kielen opetuksen vakiinnuttamista, johon myös ministeriön hankerahoilla oli suuri merkitys.

Oulu yliopiston kielikeskuksen voi katsoa kärsineen 1970-luvulta lähtien eli aina toiminnan alkuajoilta asti huomattavasta opetusvirkojen vajeesta, mikä on jatkunut aina nykypäivään. Kielikeskuksen koko olemassaoloa on siis leimannut toimintarahoituksen jälkeenhääntäisyys. Saavuttaessa 2000-luvulle Oulun yliopiston opiskelijamäärä nousi yli 15.000 opiskelijan, eli yliopisto oli kasvanut vielä kolmanneksen lisää 20 vuoden aikana. Virkoja kielten opetukseen ei kuitenkaan perustettu samaa tahtia. Seuraavassa luvussa keskityn tarkemmin käsittelemään kielikeskuksen viimeisimpiä vaiheita eli 2000-lukua.

---

<sup>54</sup> Carlson 1995: 6.

### **3.2 PAISUVA SIVUTOIMISTEN JOUKKO JA IKUISTA SÄÄSTÖKUURIA**

Yliopistojen pitkään jatkunut runsas sivutoimisen opetushenkilöstön käyttö vakiintuneiden toimintojen hoitamiseen alkoi herättää huolta valtakunnallisella tasolla. Vuonna 2002 Valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaisesti valtiovarainministeriö kirjeessään 23.10.2002 kehotti yliopistoja huolehtimaan siitä, että vakinaiset opetustehtävät hoidetaan vakinaisen henkilökunnan toimin. Kirjeessä todettiin, että tilanteita, joissa sivutoimisten tuntiopettajien tehtävät ovat muodostuneet pysyväisluonteisiksi ja työaika on lähes päätoimisen tuntiopettajan työajan pituinen, ei voida pitää valtion virkamieslain ja -asetuksen mukaisina. Viesti oli, että sivutoimisuuden pitää olla selvästi sivutoimista opetusta eikä pysyväisluonteisissa tehtävissä käytettä tarpeettomasti määräaikaista virkasuhteita.<sup>55</sup>

Vuonna 2002 Oulun yliopiston kielikeskuksen virkarakenne oli seuraava: 21,5 lehtoria, 9 päätoimista tuntiopettajaa, 2 amanuenssia, 1 atk-tukihenkilö, 2 toimitosihteeriä, 1 osastosihteeri, ja 1 johtaja, joiden lisäksi opetusta antoi 25 sivutoimista opettajaa<sup>56</sup>. Kielikeskus olikin yksi niistä yksiköistä, joita valtiovarainministeriön kirjelmä erityisesti koski. Sivutoimisuuksien määrä oli ollut jo vuosikymmeniä suhteettoman suuri vakinaiseen opetushenkilökuntaan nähden, ja niillä hoidettiin vakinaiseksi muodostunutta opetusta, kuten edellisen luvun kuvaus osoittaa.

Tilanne oli myös yliopiston johdon tiedossa. Kielikeskuksen tulosneuvottelut käytiin yleensä loppuvuodesta kielikeskuksen johtajan ja yliopiston rehtorin tai vararehtorin välillä. Kielikeskuksen ja yliopiston johdon välillä 11.12.2002 käydyissä tulosneuvotteluissa vuodelle 2003 kiinnitettiin jälleen kerran huomiota virkarakenteen ongelmiin ja sivutoimisuuksien suureen määrään. Kielikeskuksen tulossopimuksessa<sup>57</sup> vuodelle 2003 valtiovarainministeriön kirjelmän johdosta toimintaa päädyttiin linjaamaan Oulun yliopistossa niin, että sivutoimisen tuntiopettajan tuntimäärän oli hyvä jäädä vähintään kymmenen prosenttia alle päätoimisuuden rajan.

Valtiovarainministeriön kirjelmä ei tuottanut kielikeskuksen eikä opetushenkilöstön kannalta toivottua tulosta. Oulun yliopiston johto päätti kuitenkin kielikeskuk-

---

<sup>55</sup> Valtiovarainministeriön kirje 23.10.2002: Valtion sivutoimisten tuntiopettajien palvelusuhteen ehdoista. (VM32/01/2002).

<sup>56</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokouksen pöytäkirja 11.12.2002.

<sup>57</sup> Oulun yliopiston ja kielikeskuksen välinen tulossopimus vuodelle 2003, kielikeskuksen johtokunnan kokous 11.12.2002: 2.

sen tulossopimusneuvottelujen tiimoilta perustaa työryhmän, jonka tehtävänä oli ryhtyä pohtimaan, miten kielikeskuksessa olisi mahdollista vähentää sivutoimisen opetuksen määrää kirjeen linjausten mukaisesti. Työryhmä, johon kuului Oulun yliopiston henkilöstöpäällikkö Liisa Rossin ohella kielikeskuksen johtaja Harry Anttila ja osastosihteeri Arja Alin, kokoontui 27.2.2003 kartoittamaan kielikeskuksen tilannetta. Työryhmässä päätettiin, että kielikeskus laatii vuoden 2003 lopussa käytäviin neuvotteluihin tulossopimuksesta vuodelle 2004 esityksen virkojen tarpeesta eli siitä, miten sivutoimisuuksia voidaan vähentää opetusta niputtamalla päätoimisuuksiksi ja muodostamalla niistä vakinaisia virkoja.

Silloisen sivutoimisen tuntiopetuksen määrä vastasi keskimäärin yhtätoista opetusvirkaa. Kielikeskuksessa laadittiin lista kiireellisimmistä opetusviroista, jotka ehdotettaisiin perustettaviksi sivutoimisuuksien vähentämiseksi ja opetuksen vakiinnuttamiseksi. Listalle saatiin kuusi uutta virkaa sekä vakinaistettaviksi kaksi määräaikaista sopimuksin jo pitempään hoidettua päätoimista tuntiopettajan virkaa. Listaa ehdotettiin toteutettavaksi seuraavasti: englannin ja ruotsin määräaikaisten päätoimisen tuntiopettajan virat vakinaistettaisiin, samoin vakinaistettaisiin italian ja saksan kielen määräaikaisten sopimuksin hoidetut päätoimisten tuntiopettajien virat, perustettaisiin espanjan ja japanin päätoimisen tuntiopettajan virat, koska näissä kielissä opetus oli ollut vuosia sivutoimista mutta määrältään päätointa vastaavaa. Näiden lisäksi perustettaisiin vielä yksi päätoimisen tuntiopettajan tai lehtorin virka suomen kieleen ja yksi neljän vuoden määräaikainen suomen kielen päätoimisen tuntiopettajan virka. Uutta tilanteessa oli se, että nyt yliopistossa katsottiin mahdolliseksi perustaa tuntiopettajan vakinaisia virkoja. Aikaisemmin tuntiopetusta käytettiin vain satunnaisiin ja tilapäisiin tehtäviin. Lehtorin virat olivat tuntiopetusta kalliimpia, ja syntyneen tilanteen korjaamiseksi yliopisto pyrki löytämään edullisimman ratkaisun, jottei lisärahoitusta virkojen perustamiseen tarvittaisi. Näin Valtiovarainministeriön kirjettä ja virkanimikeuudistusta voidaankin pitää yhdessä valtionrahoituksen jälkeenjääneisyyden kanssa syynä sille, että yliopistossa tulkittiin nyt mahdolliseksi perustaa vakinaisia päätoimisen tuntiopettajan virkoja.

Kielikeskuksen johtokunta käsitteli laadittua esitystä kokouksessaan 20.3.2003. Esityksessä todettiin, että rahoituksen epävarmuus estää kielikeskusta tekemästä pitkäjänteistä tulevaisuuteen suuntautuvaa henkilöstöpolitiikkaa ja että liian suuri osa opetuksesta perustuu sivutoimisiin henkilöstöresursseihin. Määräaikaaisuudesta todettiin, etteivät ne ole omiaan edistämään pitkäjänteistä työtä. Sen mukaan sivutoimisuuksien suuresta määrästä johtuen kielikeskuksessa tarvittaisiin voimakkaita toimia virkarakenteen kehittämiseksi. Niinpä johtokunta päätyi esittämään yliopiston kanssa pidettäviin tulosneuvotteluihin tulossopimukseksi

vuodelle 2004 kielikeskuksen henkilöstösuunnitelman toteuttamista laaditun listan mukaisesti, kuitenkin resurssien puitteissa.<sup>58</sup>

Asian valmistelu eteni. Kielikeskuksen johtokunnan kokouksessa 9.10.2003 hyväksyttiin kielikeskuksen strategia 2004–2008, ja kokouksessa 20.3.2003 hyväksyttiin tulossopimusluonnos vuodelle 2004. Tulossopimusluonnoksessa ehdotettiin kahdeksaa opetusvirkaa 1.8.2004 alkavaksi: kuutta uutta virkaa eli yhtä espanjan, japanin, ruotsin ja suomen kieleen sekä kahta englannin kieleen, joiden lisäksi listalla oli kaksi vakinaistettavaa virkaa eli virat saksan ja italian kieleen<sup>59</sup>. Virkanimikkeisiin ei otettu kantaa sillä perusteella, että virkanimikeuudistus oli juuri meneillään.<sup>60</sup> Uuteen strategiaan kirjattiin, että kielikeskuksessa pitkäjänteinen henkilöstösuunnittelu ei ollut mahdollista ja että yliopiston tavoite henkilökuntaa houkuttelevana ja heistä huolehtivana tiedeyhteisönä oli kielikeskuksen sen hetkellä opetushenkilöstön rakenteella vakavasti uhattuna. Strategiassa todettiin lisäksi, että lehtoreiden opetus vastasi keskimäärin 50 % koko opetuksesta, sivutoimiset opettajat hoitivat 25 % opetuksesta ja loput 25 % hoidettiin määräaikaaisesti täytetyin päätoimisten tuntiopettajien voimin.<sup>61</sup>

Tilastojen mukaan Suomessa määräaikaissa työsuhteissa työskentelee keskimäärin noin 16–17 % palkansaajista ja vastaavasti pysyvässä työsuhteessa noin 83–84 %. Osuudet ovat pysyneet keskimäärin samana vuodesta 1995 asti. Naisvaltaisilla aloilla määräaikaaisuusien käyttö on yleisempää. Jos tarkastellaan alle vuoden senhetkisessä työsuhteessa olleita palkansaajia työsuhteen pysyvyyden mukaan, selviää, että vuosien 1999–2006 aikana noin 44–47 % työskenteli vakinaisissa työsuhteissa eli 53–56 % olivat määräaikaissa työsuhteissa.<sup>62</sup> Kielikeskuksen tilanne oli siten ollut hyvin poikkeava, sillä määräaikaaisuusien ketjutuksen vaikiintunut käytäntö oli jatkunut vuosikymmenestä toiseen.

Kielikeskuksen strategian valmistumisen jälkeen asiat mutkistuivat kuitenkin entisestään. Tarvittavien virkojen määrästä oli tehty laskelmat, mutta ennen kuin niitä päästiin perustamaan, Oulun yliopisto joutui erityiselle säästökuurille. Tiedotustilaisuudessa 9.2.2004 esiteltiin yliopiston talouden sovittamistoimet, jotka suurelta osin piti toteuttaa vuoden 2004 aikana. Yliopiston valtiolta saama budjettirahoitus vuosille 2004–2006 oli riittämätön. Säästötavoitteena kaiken kaikkiaan oli 5 miljoonaa euroa, mitä perusteltiin mm. yliopiston nopealla kasvulla sekä tilakustannusten ja henkilöstömenojen kasvulla. Samaan aikaan oli meneillään vuonna 2005 voimaan tulevan tutkintorakenteen uudistus ja sen suunnittelu. Pysyviksi

---

<sup>58</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 20.3.2003, pöytäkirja (163/1/2003).

<sup>59</sup> Ibid., liite: Tulossopimusluonnos vuodelle 2004: 12.

<sup>60</sup> Ibid., liite: Tulossopimusluonnos vuodelle 2004.

<sup>61</sup> Kielikeskuksen strategia 2004–2008: 7. Kielikeskuksen johtokunnan kokous 9.10.2003, pöytäkirja (166/4/2003).

<sup>62</sup> Työvoima 2025: 258–259.

säästökeinoiksi henkilöstömenojen osalta oli suunniteltu 86 avoimeksi tulevan viran siirtämistä virkapankkiin, virkavapauksia sekä määräaikaistuksia, kuitenkin niin, että avaintehtävät hoidetaan vakinaisella henkilökunnalla. Määräaikaistuksista 70–80 oli tarkoitus vakinaistaa. Tuloksellisuuspaineiden alla kaikille tiedekunnille ja laitoksille asetettiin kovat säästötavoitteet. Säästöiltä ei säästynyt kielikeskukseen. Kielikeskukselta oli tarkoitus pyyhkäistä pois kymmenen prosenttia vuosittaisista toimintamenoista, vaikka parikymmentä sivutoimista opettajaa odotti virkojen perustamista. Tässä tilanteessa kielikeskuksen tavoite saada budjettinsa korjattua vastaamaan tarvetta ja kyseiset listalla odottavat virat vakinaistettua joutui jälleen kerran vastatuuleen.<sup>63</sup>

Rossin työryhmän pohjalta tehty esitys<sup>64</sup> kielikeskuksen opetusvirkojen vakinaistamiseksi ei johtanut toivottuihin tuloksiin yliopiston johdon kanssa vuoden 2003 lopussa pidettyjen tulosneuvotteluiden osalta. Syntyneessä tilanteessa oli ymmärrettävää, että yliopistolta ei tullut lisää rahoitusta kielikeskukselle. Tiedeyhteisössä alettiin huolestua kielikeskuksen tilanteesta ja tähän ajanjaksoon osui johtokunnan eri tahoilta saamat kirjelmät erityisesti italian opetuksen vakinaistamisen puolesta, joita käsittelen tarkemmin luvussa 5.3. Suunnitelmat sivutoimisuuksien niputtamisesta ja virkojen perustamisesta oli kuitenkin tehty, ja niitä lähdettiin toteuttamaan, vaikkakin huomattavasti verkkaisemmalla tahdilla kuin mitä alun perin oli toivottu. Virkojen perustaminen ja opetuksen vakiinnuttaminen ajoittui vuosille 2004–2007. Esitetyistä viroista viimeisinä saatiin toteutettua espanjan ja japanin virat, jotka täytettiin syksystä 2007. Kielikeskuksen tilannetta saatiin siis jonkin verran parannettua vuosien varrella virkojen vakinaistamisen myötä, mutta yliopiston opiskelijamäärien tasaisesti kasvaessa edelleenkin sen toiminnan jatkuvuus oli vaakalaudalla vuosittain, 2000-luvun lopulla puolivuositain, toimintatarkojen vajeen vuoksi.

Vuoden 2007 tilastojen mukaan Oulun yliopistossa on yli 17.000 opiskelijaa. Periaatteessa lähes kaikki opiskelijat opiskelevat kielikeskuksen kursseilla opintojensa jossakin vaiheessa. Kielikeskuksessa opetettiin yhdeksää kieltä: italian lisäksi englantia, ruotsia, saksaa, ranskaa, venäjää, espanjaa, japania, suomea toisena kielenä ja suomen kielen viestintää. Opetustehtävissä toimi syksyllä 2008 laskennallisesti yhteensä 21,5 lehtoria, 15 päätoimista ja 10–15 sivutoimista tuntiopettajaa. Määräaikaaisia päätoimisia tuntiopettajia ei ollut syksyllä 2008 enää kuin yksi, sillä edeltävien vuosien aikana tuntiopettajien virkoja oli vakinaistettu. Toisaalta opetusta leikattiin budjettivajeen vuoksi, mikä on pienistä kielistä koskenut

---

<sup>63</sup> Oulun yliopiston tiedotustilaisuus 9.2.2004; Oulun yliopiston kehittämis- ja sopeuttamisohjelma vuosille 2004–2006, Oulun yliopiston hallitus, kokous 9.2.2004, pöytäkirja, liite HC 9:2/2003.

<sup>64</sup> Kielikeskuksen johtokunnan kokous 9.10.2003, pöytäkirja (166/4/2003), Liite A: Työryhmän esitys (27.3.2003) sivutoimisuuksien niputtamiseksi.



erityisesti ranskaa ja venäjää, mutta myös suomea toisena kielenä opetusta. Kussakin kielessä on enää yksi opettaja huolehtimassa opetuksesta.<sup>65</sup>

Lehtorin virkojen osalta on todettava, että ainakin kaksi virkaa oli keväällä 2009 virkapankissa eli täyttämättä. Määrää vähentävät myös osittaiset virkavapaudet. Todellisuudessa kielikeskuksessa oli käytössä 17 täyttä lehtoraattia.<sup>66</sup> Syksyn 2008 ja vuoden 2009 aikana jatkuneen uusimman säästökuurin myötä budjetin tasapainottamiseksi pyrittiin leikkaamaan kaikki mahdollinen sivutoiminen opetus, jonka turvin vuosien varrella oli pyritty vastaamaan kasvavaan kysyntään opetusvirkojen puuttuessa. Edelleen lukuvuonna 2009–2010 oltiin tilanteessa, jossa kielikeskuksen toimintarahat eivät vastanneet tarvetta. Saavutetun kurssi- ja kielivalikoiman säilyttäminen oli uhattuna.

Edellä kuvatusta käy selvästi ilmi, että opetusministeriön 1990-luvulla esitetty vaatimus kehittää kielten opetusta korkeakouluissa ja monipuolistaa tarjontaa (Carlsonin mietinnöstä ks. ed. luku 3.1 s. 23) ei ole toteutunut Oulu yliopistossa tarkoitetulla tavalla. Opetusministeriön pyrkimys laajentaa kielikoulutusta vastaamaan kysyntää sekä samalla vahvistaa kielikeskusten asemaa sai näpeilleen valtiovarainministeriöstä, sillä sieltä ei ohjattu rahaa yliopistolle riittävästi asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi eikä yliopistokaan itse ole perusrahoituksen puitteissa onnistunut tehtävässä. Riittäviä resursseja ei tullut toiminnan kehittämiseen ja näin vuosien myötä pysyväisluonteisiksi muodostuneista väliaikaisratkaisuksista eli tarvittavien virkojen puutteesta laajaksi paisuneesta sivutoimisen opetuksen määrästä aiheutui ongelma, joka yliopiston oli jotenkin ratkaistava.

Koko yliopistoa koskevasta budjettivajeesta seurasi se, että vuonna 2009 kielikeskukselta vaadittiin sivutoimisen opetuksen leikkaamista kokonaan, vaikka vielä sekään ei ollut riittävä toimi budjetin tasapainottamiseen. Opetusministeriön asettamat tavoitteet laajentaa kaikille opiskelijoille kohdennettua kielikoulutusta eivät näillä näkymin toteutuneet. Uuden yliopistolain<sup>67</sup> myötä keväällä 2010 Oulun yliopisto aloitti yt-neuvottelut, jonka seurauksena italia ja espanja poistettiin valikoimasta ja muiden pienten kielten opetusta leikattiin ja alkeiskursseja siirrettiin avoimen yliopiston puolelle tuntiopetukseksi. Kielikeskuksen nykyhistorian viimeisimpiä käänteitä käsittelen tutkimuksen osan IV luvussa 5.2.

Viimeisten kymmenen vuoden aikana tapahtunutta kielikeskuksen henkilöstön määrän kehitystä kuvaamaan olen seuraavaan taulukkoon 1 valinnut vuodet 2002, 2008 ja 2011. Vuosi 2002 kuvastaa aikaa, jolloin kielikeskuksessa vallitsi vielä suuri vaje vakinaisen opetushenkilöstön osalta, kun taas vuotta 2008, jolloin

---

<sup>65</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastoja vuodelta 2008.

<sup>66</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastoja vuodelta 2008.

<sup>67</sup> Yliopistolaki 558/2009.



tutkinnonuudistus astui voimaan, voidaan pitää kielikeskuksen opetuksen vakiinnuttamista kuvaavana ajankohtana. Vuoden 2011 luvut taas kuvastavat yliopiston viimeisimpien leikkauspäätösten vaikutuksia kielikeskuksen henkilöstön määrään.<sup>68</sup>

Vuonna 2002 kielikeskuksessa vallitsi siis edelleen vaikea tilanne sivutoimisten ja määräaikaisten opettajien suuren määrän kannalta, eli vain noin 33 % opetuksesta oli vakinaisen henkilöstön antamaa opetusta. Tilasto osoittaa, että sivutoiminen opetus on käytännössä viimeisen kymmenen vuoden aikana saatu lähes poistettua. Erityisesti syksystä 2009 sivutoimisuutta pyrittiin karsimaan minimiin, mutta sen tilalle ei kuitenkaan solmittu vastaavaa määrää vakinaisia työsuhteita koko yliopistoa koskevien säästötoimien vuoksi. Keskimääräinen päätoimista vastaavan henkilöstön määrä tarkasteluajanjaksossa eli viimeisen kymmenen vuoden aikana on vähentynyt lähes kolmanneksen eli noin 31 %. Toisaalta vuonna 2011 on kielikeskuksen uutena vastuualueena kasvatustieteiden tiedekunnan englannin ja suomen kielen kursseja, jotka annetaan sivutoimisena opetuksena kevään 2011 ajan ja syksystä 2011 ne hoidetaan kahden uuden vakinaisen työsuhteen turvin. Tilastoissa on mukana Kajaanin yliopistokampuksessa tarjottava sivutoiminen englannin kielen opetus.

Hallintohenkilöstön määrä on kymmenessä vuodessa tippunut seitsemästä viiteen. Tilastossa vuoden 2008 kohdalla näkyy espanjan ja japanin kielen opetuksen vakiinnuttaminen, mutta vuoden 2011 tilastosta espanjan ja italian kielen opettajat puuttuvat kielten poistuttua kielikeskuksen tarjonnasta. Muiden pienten kielten opettajien opetusta osa-aikaistettiin yt-neuvottelujen myötä ensimmäistä kertaa niin, ettei osa-aikaistamista tehty työntekijän aloitteesta vaan työnantajan määrämänä. Kuitenkin osa-aikaistetut opettavat avoimen yliopiston puolelle siirrettyjä alkeiskursseja, joten heidän työmääränsä ei käytännössä vähentynyt. Osa-aikaistetun ja osaksi ulkoistetun opettajan asema yliopistoyhteisössä heikkeni eikä yliopistolle muutoksesta syntynyt merkittävää säästöä.

Syksyn 2009 ja syksyn 2010 opetusta verrattaessa toisiinsa kielikeskuksen tilastoista ilmenee, että opintoja suorittaneiden opiskelijoiden lukumäärä laski -1.030 opiskelijalla, kun taas opintosuoritusten määrä laski -3.615 opintopisteellä. Pienten kielten alkeiskurssien siirryttyä avoimen puolelle, kasvua siellä oli vuoden aikana +370 opintopisteen verran, joten avoin yliopisto ei ole pystynyt korvaamaan kielikeskusopetusta. Kielten opintosuoritusten määrä vuoden aikana väheni kaikkiaan -3.200 opintopisteen verran, kun kielikeskuksessa ja avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen kokonaismäärä syksyllä 2010 oli +15.300 opintopistettä eli pudotusta oli kaikkiaan -18 %. Tämä tarkoittaa, että käytännössä

---

<sup>68</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastoja vuosilta 2009-2011.

noin 900 opiskelijaa jätti kielikurssinsa suorittamatta edellisvuoteen verrattuna. Pienissä kielissä eli espanjan, italian, japanin, ranskan ja venäjän kielessä suoritettiin kaikkiaan -645 opintopistettä vähemmän kursseja, mikä tarkoittaa yhteensä noin 137 opiskelijan katoa. Italian kielessä opiskelijamäärä laski -48 opiskelijalla edellisvuoteen verrattuna. Lukuvuoden 2009–2010 aikana italiaa opiskeli kielikeskuksessa vielä noin 100 opiskelijaa. Opintojen laajuudessa mitattuna italian kielessä pudotus on ollut suurin, sillä syksystä 2010 avoimessa yliopistossa tarjolla on ollut vain alkeiskursseja eli kaksi neljän opintopisteen laajuista kurssia kielikeskuksen tarjonnassa olleiden 50 opintopisteen laajuisten joustavien opintopolkujen sijaan.

Taulukko 1: Kielikeskuksen henkilöstö vuosina 2002, 2008 ja 2011.

	vuosi 2002			vuosi 2008			vuosi 2011		
hallinto	7			6,5			5		
opettajat	leht.	pt-tunti-opett.1)	st-tunti-opett.	leht.	pt-tunti-opett.2)	st-tunti-opett.	leht.	pt-tunti-opett. 3)	st-tunti-opett.
englanti	8	5	7	8	5	5	6	3	4
ruotsi	5	3	1	4,5	3	1	4	3	0
suomi	3	0	6	3	2	4	2	3	2
saksa	3	2	4	3	1,5	1	2	2	0
ranska	2	0	1	1	1	0	0,75*	0	0
venäjä	1	0	1	1	0	1	0,75*	0	0
espanja	0	0	1	0	1	0	0	0	0
italia	0	1	0	0	1	0	0	0	0
japani	0	0	1	0	1	0	0	0,75*	0
(kiina)								1**	
yhteensä	22	11	22	21,5	15,5	12	15,5	11,75	6
	n. 44 päätointa vast. opetuksesta 33 % vakinaista yht. 55 opettajaa st.opetus vastasi 11 henkilötyövuotta			n. 43 päätointa vast. opetuksesta 82 % vakinaista yht. 53 opettajaa st.opetus vastasi 8 henkilötyövuotta			n. 30 päätointa vast. n. 93 % vakinaista yht. 36 opettajaa st.opetus vastaa 2 henkilötyövuotta		

pt = päätoiminen, st = sivutoiminen

1) = kaikki määräaikaisia, 2) joista 1 määräaikainen englannin ja 1 suomen opettaja, muut vakinaisia, 3) joista 1 hoitaa lehtorin sijaisuutta suomen kielessä, muut vakinaisia.

Taulukossa suomen kieli kattaa sekä suomi toisena että suomen kielen viestinnän opinnot.

\*yt-neuvottelujen myötä osa-aikaistettuja eli 75 % kokoaikaisesta työsuhteesta.

\*\*Kielikeskuksessa kiinan kielen opetus lukuvuonna 2010–2011 on Helsingin yliopiston Konfutse-instituutin alaista.

Lehtorin nimikkeen alla ovat lehtoreiden lisäksi tohtorilehtorit, joiden nimike muutettiin vuodesta 2010 yliopistonlehtoriksi. Samoin päätoimisen tuntiopettajan nimikkeen alla on yliopisto-opettajia. Muutamia opettajia on ollut virkavapaalla tai omaehtoisesti osa-aikaisella, mutta nämä eivät näy tilastoissa, ellei tilalle ole palkattu sijaista.

## **4. ITALIAN KIELEN OPETUKSEN VAIHEET 1974–2004: SUURIA TAVOITTEITA JA JATKUVAA EPÄVARMUUTTA**

Palatkaamme ajassa takaisin yliopiston alkuvuosikymmenille ja italian kielen opetuksen historiaan. Tässä luvussa käsittelen italian kielen opetuksen eri vaiheita Oulun yliopistossa. Luvussa 4.1 paneudun kuvaamaan alkuvuosien lehtoraatin perustamisen taustoja ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Luvussa 4.2 käsittelen lehtoraatin loppumisen ajanjaksoa, siihen liittyviä tapahtumia ja lehtoraatin lopettamisen käytännön vaikutuksia. Luvussa 4.3 kuvaan lehtoraatin loppumista seurannutta pitkää määräaikaaisuusjaksoa aina italian opetuksen vakiinnuttamiseen eli vakinaisen viran perustamiseen asti.

### **4.1 ITALIAN VALTION LEHTORAATIN VALMISTELUTYÖ JA HAAVEET OMASTA OPPIAINEESTA**

Helsingissä vuodesta 1941 toiminut Italian kulttuuri-instituutti on Italian valtion alainen yksikkö, jonka tehtävänä on vahvistaa ja edistää Suomessa italian kielen ja kulttuurin tuntemusta kaikkine eri aspekteineen. Se toimii muun muassa välittäjänä suomalais-italialaisissa kulttuurikontakteissa, hoitaa Italian valtion apurahojen myöntämiseen liittyviä tehtäviä ja avustaa Italiasta Suomeen lähetettyjä italian kielen lehtoreita tehden tiivistä yhteistyötä Italian Helsingin suurlähetystön kanssa. Käytännössä instituutilla Suomen tilanteen asiantuntijana on suuri vaikutusvalta siihen, mihin Italian valtio kulttuuriyhteistyön osalta investoi Suomessa.

Oulun yhteyksiä Italian kulttuuri-instituuttiin jo 1960-luvulla hoiti aktiivisesti Oulun Dante Alighieri-seura, jota perustamassa vuonna 1967 oli Unto Paananen. Seura kokosi Oulun ja lähiseutujen Italian ystävät saman yhdistyksen alle, ja näin Oulussa sai alkunsa vireä toiminta Italian kulttuurin sekä tieteen ja taiteen tunnetuksi tekemiseksi. Oulun Dante-seurassa koettiin tärkeäksi Italian kulttuurin lisäksi myös italian kielen opiskelun edistäminen. Unto Paananen toimi Oulun Dante-seuran puheenjohtajana, ja kulttuuriyhteydet alkoivat vilkastua Italiaan.

Società Dante Alighieri on maailmanlaajuinen järjestö, jonka paikallisseurat ovat Rooman keskusjärjestön alaisia. Seuran paikallisyhdistykset ympäri maailmaa pyrkivät tekemään italian kieltä ja italialaista kulttuuria tunnetuksi. Dante Alighieri-seuran Oulun paikallisyhdistyksen, viralliselta nimeltään Società Dante

Alighieri di Oulu ry:n tavoitteeksi sen perustamisen yhteydessä 1967 määriteltiin pyrkimys laajentaa suomalaisten italian kielen ja italialaisen kulttuurin tuntemusta. Vuonna 1973, Oulun italian lehtoraatin aloitusvuoden aattona, Oulun Dante-seuran vieraaksi saapui 200 italialaista, jotka osallistuivat Oulun Tervahiihtoon. Yhteydet italialaisiin innostivat oululaisia niin, että Dante-seuran jäsenmäärä pongahti yli 100:aan Italian ihailijaan, missä lukemissa yhdistyksen jäsenmäärä on pysynyt aina nykypäiviin.<sup>69</sup> Dante-seuran vauhdikkaasti liikkeelle lähtenyt toiminta loi oululaisten ja italialaisten välille uusia yhteistyömahdollisuuksia ja kontaktit laajenivat. Ouluun alettiin kutsua Italiasta luennoitsijoita tieteen ja kulttuurin eri aloilta. Seura pyrki vaikuttamaan siihen, että italian kieltä voisi opiskella mahdollisimman laaja-alaisesti. Italian kielen oppimisen edistämiseksi seura alkoi järjestää kielikursseja, lukupiirejä ja käännöskerhoja sekä jakaa kurssi-stipendejä italian kielen opiskelijoille ja opettajille opiskeluun Umbrian maakunnassa sijaitsevassa italia vieraana kielenä opetukseen erikoistuneessa Perugian ulkomaalaisyliopistossa.

Oulun Dante Alighieri–seuran 10-vuotisjuhlavuonna 1977 jäsenmäärä oli huipussaan eli jäsenenä oli jopa 180 innokasta Italian ihailijaa. Yhteyksiä pidettiin Italian valtioon korkealla diplomaattisella tasolla, ja seura on isännöinyt muun muassa Italian Suomen suurlähettiläiden vierailuja. Italian kulttuuri-instituutin johtajat ovat tieteellisesti ansioituneiden italialaisten asiantuntijoiden joukossa vierailleet Oulussa luennoimassa eri aiheista Oulun Dante-seuran kutsusta. Tästä esimerkkinä seuran 10-vuotisjuhlassa oli kolme Italian valtion virallista edustajaa: lähetystöneuvos Roberto Mazzotta, Italian kulttuuri-instituutin johtaja Luciano Raimondi sekä Suomen ENIT<sup>70</sup>in johtaja Piergiorgio Biletta. Italian arvovaltainen edustus on osoitus siitä, kuinka merkittävänä Italian valtio piti Oulun Dante-seuran työtä Italian kulttuurilähettiläänä Oulussa. Tästä osoituksena seuran puheenjohtaja ja perustajajäsen Unto Paananen nimitettiin Italian kunniavarakonsuliksi 1.1.1978 alkaen.<sup>71</sup>

Professori Unto Paanasella, Italian kielen ja kulttuurin ystävänä ja edistäjänä, oli merkittävä rooli myös italian kielen opetuksen alullepanijana ja pitkäjänteisenä kehittäjänä Oulussa. Unto Paananen toimi tuolloin Oulun yliopiston latinan kielen lehtorina, joten romaanisten kielten asiantuntijana hän oli kiinnostunut kielten opetuksen kehittämisestä. Hän ymmärsi italian kielen merkityksen ja tärkeyden Pohjois-Suomen kannalta ja alkoi aktiivisesti ja määrätietoisesti ajaa italian kielen ja kulttuurin tunnetuksi tekemistä oululaisille. Kun vauhdikkaan kulttuurivaihdon myötä tiiviit yhteydet Helsingin Italian kulttuuri-instituuttiin oli saatu luotua, hän

---

<sup>69</sup> Tikkala 2008: 1–30.

<sup>70</sup> ENIT = Agenzia Nazionale del Turismo eli Italian valtion matkailutoimisto.

<sup>71</sup> Tikkala 2008: 35.

alkoi yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa tutkia mahdollisuuksia saada italian kielen opetusta Ouluun Italian kulttuuri-instituutin avustamana.

Vuosien valmistelutyö tuotti vihdoinkin hedelmää, kun Italian Suomen suurlähetystön kulttuurivastaavan, Helsingissä sijaitsevan Italian kulttuuri-instituutin johtajan Domenico Ghion<sup>72</sup> virassa ollessa päätettiin perustaa Suomeen kyseinen lehtoraatti. Vuonna 1974 Oulun yliopiston kielipalvelukeskukseen saatiin italian kielen lehtoraatti Italian valtion palkkaamana, ja ensimmäiseksi lehtoriksi Italiasta saapui Fiorello Di Silvestre. Tuolloin italiaa saattoi opiskella Turun, Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Italian valtion Oulun yliopistolle lahjoittama seitsemän vuoden lehtoraatti oli investointi, jonka perimmäinen tavoite oli saada italia myös Oulun yliopistossa vähintäänkin sivuaineen asemaan eli omaksi oppiaineekseen.<sup>73</sup>

Italian valtion investointia perusteltiin sillä, että noihin aikoihin Jyväskylän pohjoispuolella eli koko Pohjois-Suomessa ei ollut yhtäkään italian kielen laitosta, mitä strategisesti pidettiin suurena puutteena. Oulu oli kasvava ja kehittyvä kaupunki, ja Oulun yliopistosta oli suunniteltu laajenevan 10.000 opiskelijan korkeakouluksi. Oulun yliopisto olisi siten ollut tulevaisuutta ajatellen sopiva myös kokonsa puolesta italian kielen oppiaineelle. Oppiaineasema olisi tasapainottanut italian opetustarjontaa myös koko Suomen perspektiivistä asiaa tarkasteltaessa: kaksi yliopistoa sijaitsi jo Etelä-Suomessa (Helsingissä ja Turussa), yksi Keski-Suomessa (Jyväskylässä) ja yksi tarvittaisiin vielä kattamaan koko Pohjois-Suomen tarpeita. Oulun yliopistolla katsottiin olevan keskeinen asema Pohjois-Suomen merkittävimpänä akateemisena opinahjona, ja oli luonnollista, että Oulu nähtiin italian oppiaineen sijoituspaikkana.<sup>74</sup>

Oulun Dante-seuran yhteydenpito Italian Suomen suurlähetystöön ja erityisesti Helsingissä sijaitsevaan Italian kulttuuri-instituuttiin oli vilkasta. Oulun Dante-seuran Italian ystävät olivat samaa mieltä Italian valtion edustajien kanssa siitä, että italian kielen opiskelu tulisi olla mahdollista omana oppiaineenaan humanistisen tiedekunnan alla. Oli tehtävä suunnitelmat oppiaineen käytännön toteutuksesta. Italian valtion Oulun yliopistolle lahjoittama seitsemän vuoden italian kielen lehtoraatti oli suunnitelmien mukaan alku oman oppiaineen rakentamiselle.<sup>75</sup>

Italian kulttuuri-instituutin johtaja Domenico Ghio saapui asian tiimoilta vierailulle Ouluun, ja Oulun Dante Alighieri-seura järjesti hänen vierailunsa kunniaksi cocktail- ja tiedotustilaisuuden 25.4.1974, jossa kuultiin Ghion esitelmä italian kielen opetuksen laajentumisesta Oulussa. Kun uusi lehtori aloitti työnsä syksyllä

---

<sup>72</sup> Domenico Ghio toimi Italian kulttuuri-instituutin johtajana vuosina 1971–1976.

<sup>73</sup> Paananen, Unto: kirjeenvaihto Italian kulttuuri-instituutin kanssa 1970–1982.

<sup>74</sup> Paananen, Unto: kirjeenvaihto Italian kulttuuri-instituutin kanssa 1970–1982.

<sup>75</sup> Paananen, Unto: kirjeenvaihto Italian kulttuuri-instituutin kanssa 1970–1982.

1974, merkitsi se suurta parannusta italian kielen opetukselle. Aikaisemmin italiaa oli voinut opiskella Oulun työväenopistossa sekä Oulun kansalaisopistossa. Niiden tarjonnassa oli ollut kielen peruskurssien lisäksi keskustelutunteja.<sup>76</sup>

Vuonna 1975 pohjoissuomalaisessa aikakauslehdessä nimeltä Kaltio julkaistiin Unto Paananen artikkeli Oulua viedään Italiaan. Paananen toi esille Italian kulttuuri-instituutin johtajan Domenico Ghion näkemyksen siitä, kuinka tärkeää oli saada italian lehtorin virka Ouluun. Unto Paananen kirjoitti artikkelissaan, että se oli ”*osoitus siitä mielenkiinnosta, jota Italiassa ministeriötasolla tunnettiin Oulua kohtaan Pohjois-Suomen keskuksena*”<sup>77</sup>. Paananen totesi, että Oulun Dante-seuran toiminnan kautta Oulu on saanut huomiota ympäri Italiaa: lukuisat italialaiset luennoitsijat ja taiteilijat Milanosta aina Sisiliaan ovat Oulun vierailunsa jälkeen vieneet mukanaan terveisiä paitsi eksoottisesta myös ällistyttävän vireästä ja henkisesti valppaasta pohjoisesta kaupungista ja tehneet näin tunnetuksi Oulun kaupunkia Italiassa. Kulttuurivaihto oli vireää. Tuiran kamarikuoron Milanon konserttivierailua valmisteltiin, mikä toteutuikin vielä samaisena vuonna, ja italialaishiihtäjien osallistuminen sankoin joukoin Tervahiihtoon osoitti jo vakiintumisen merkkejä.<sup>78</sup> Unto Paananen raportoi Oulun ja Italian kulttuurivaihdosta Kaltiossa jälleen 1.9.1975, jossa ilmestyi artikkeli Oulun – Milanon akselilta<sup>79</sup>.

Oulun yliopiston rehtorista Markku Mannerkoskesta ilmestyi haastattelu bolognalaisessa päivälehdessä Il Resto del Carlino otsikolla ’Il rettore più giovane d’Europa’ eli ’Euroopan nuorin rehtori’<sup>80</sup>. Artikkelissa ihailtiin rehtorin uran lisäksi Oulun nuorta yliopistoa, joka kuvattiin artikkelissa hyvinkin seikkaperäisesti. Myös Etelä-Italiassa sijaitsevassa Taranton kaupungissa ilmestyvässä Corriere del Giorno päivälehdessä Oulu sai huomiota. Lehdessä 28.11.1974 ilmestyneessä artikkelissa Oulun yliopistoa keuhuttiin nimekkääksi yliopistoksi ja sitä kuvailtiin hyvin moderniksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Artikkelin kirjoittaja oli Gianfranco Nitti, joka oli tutustunut Suomessa kolmella paikkakunnalla esittävään Goldonin näytelmään Paljon melua kurpitsasta. Oulun vuonna 1972 rakennettu uusi teatteritalo sai osakseen syvää ihailua näyttämötaiteen ylistyksen lisäksi. Näytös oli saanut myös Oulussa vierailleelta roomalaiselta teatteriprofessorilta Orazio Costalta ylistävät arvostelut. Goldonin teatteriesityksen leviäminen Suomeen oli suurelta osin Italian kulttuuri-instituutin johtajan Domenico Ghion ansiota. Unto Paananen Kaltion artikkelinsa lopussa heittää ilmaan ehdotuksen ystävyyskaupunkisuhteiden perustamisesta Italian kanssa, jolla Oulun suhde

---

<sup>76</sup> Tikkala 2008: 24–25.

<sup>77</sup> Paananen 1975a: 5–6.

<sup>78</sup> Paananen 1975a: 5–6.

<sup>79</sup> Paananen 1975b: 134–135.

<sup>80</sup> Zanelli, Dario 1974: Rettore più giovane d’Europa. Artikkelin lehdessä Il Resto del Carlino, 6.9.1974, cit. in: Paananen 1975a: 5–6.

Italiaan vakinaistettaisiin.<sup>81</sup> Edellä kuvattu osoittaa, miten vilkkaaksi ja monipuoliseksi ja myös korkeatasoiseksi kulttuurivaihto oli Oulun ja Italian välillä muodostunut, millä taas oli oma merkityksensä myös italian kielen lehtoraatin sijoittamisessa Oulun yliopistoon. Italian kulttuurin ja kielen tuntemus ovat levinneet näin käsi kädessä.

Italian ulkoministeriö oli siis tehnyt myönteisen päätöksen määräaikaisen italian kielen lehtorin viran rahoittamisesta. Oulun yliopisto sitoutui vuorostaan tarjoamaan lehtoraatille tarvittavat tilat ja välineet. Oulun yliopiston rooli lehtoraatin perustamisessa oli kuitenkin hyvin passiivinen. Lehtoraatin perustamisesta käytyjen neuvottelujen aikana yliopisto ei ilmaissut halukkuuttaan sitoutua italian kielen opetuksen kehittämiseen jatkossa mahdollisesti oppiainetasolle. Italialaiset halusivat silti ottaa riskin. He päättivät sijoittaa viran nimenomaan Oulun yliopistoon. Uskottiin siis, että seitsemän vuoden aikana italian opetus saataisiin vakiinutettua niin, että Oulun yliopisto lopulta ottaisi vastuun italian oppiaineen perustamisesta Ouluun.

Vireä kulttuuritoiminta ja vauhdikkaasti alkaneet vierailut ja vastavierailut italialaisten ja oululaisten välillä pitivät myös Oulun Italian ystävät<sup>82</sup> toivossa, että lehtoraatin määräajan päättyessä Oulun yliopiston päättäjät olisivat valmiita ottamaan vastuuta italian kielen oppiaineesta ja opetuksen jatkuvuudesta ja että siihen tarvittava paikallinen rahoitus saataisiin varmistettua. Uskottiin vahvasti, että Italian kulttuuri-instituutin avustuksella ja Italian valtion tuella italian kieltä saattaisi jatkossa opiskella mahdollisimman laajasti, mikä taas rikastuttaisi entisestään Oulun ja Italian välistä vilkasta ja monipuolista kulttuurivaihtoa.<sup>83</sup> Seuraavassa luvussa 4.2 tarkastelen lehtoraatin seitsemän vuoden taivalta ja sen loppumisesta aiheutunutta tilannetta.

---

<sup>81</sup> Paananen, Unto 1975a: 5-6.

<sup>82</sup> Termillä Italian ystävät viitataan Oulun Dante-seuran jäseniin, italian kielen opiskelusta kiinnostuneisiin opiskelijoihin ja muihin Italiasta kiinnostuneisiin niin yliopistossa kuin laajemmin Oulussa ja Oulun seudulla.

<sup>83</sup> Unto Paanasen kirjeenvaihto Italian kulttuuri-instituutin kanssa 1970–1982.



## **4.2 LEHTORAATIN KIVIKKOINEN TAIVAL, OPPIAINEEN VALMISTELUA JA PALUU LÄHTÖRUUTUUN**

Italian valtion rahoittamana italian kielen lehtoraatti saatiin Ouluun vuonna 1974, ja virkaa tuli hoitamaan Fiorello Di Silvestre. Lehtoraatin seitsemän vuoden taival ei kuitenkaan ollut ruusuilla tanssimista. Tuohon aikaan Suomessa ei ollut italian opetukseen soveltuvaa materiaalia lukuun ottamatta ruotsinkielisille tehtyä oppikirjaa ja muutamaa turistioppikirjaa, joten opettajan oli ryhdyttävä tuottamaan yliopiston tarpeisiin sopivaa materiaalia itse. Opetusta täytyi lähteä rakentamaan alkeiskursseista ja yliopistolla opiskelijaryhmät olivat alussa pieniä. Opiskelijoille kyettiin tarjoamaan lehtoraatin aikana italian alkeis- ja jatkotason kursseja.

Oppikirjojen puute ei ollut suurimpia lehtoraatin haltijan harmeista. Todellinen ongelma italian kielen opetuksen kehittämiseksi koitui siitä, että lehtorin täytyi viikkotuntimääränsä täyttämiseksi sisällyttää tuntiohjelmaansa opetusta yliopiston ulkopuolelta. Niinpä italian opetusta annettiin Lassinkallion ja Oulun lyseon lukioissa sekä silloisessa Oulun Työväenopistossa eli nykyisessä Oulu-opistossa. Lassinkalliossa opetus loppui heti ensimmäisen vuoden jälkeen, mutta Oulun lyseon lukiossa vuodesta 1975 opetus oli säännöllisempää. Näiden lisäksi italian lehtorin oli kuljettava Kemiin sekä Raaheen ja jopa Rovaniemelle asti täydentämään viikkotuntejaan saaden siitä hyvästä matkakulut korvattua. Tuntien keräily maakuntia myöten jatkui lehtorin koko toimikauden ajan. Kun opettaja keräilee opetuksensa eri oppilaitoksista, tarkoittaa se, ettei viran hoitamiseen vaadittava täysipainoinen opetuksen kehittäminen yliopiston tarpeisiin ollut käytännössä mahdollista.<sup>84</sup>

Kun Italian suurlähetystön kulttuurivastaava vaihtui vuonna 1976 ja Domenico Ghioa seurasi Luciano Raimondi<sup>85</sup>, oli jo käynyt selväksi, ettei Oulun tilanne ollut lainkaan tyydyttävä. Pohjoisen ongelmat olivat hyvin tiedossa Italian suurlähetystössä ja kulttuuri-instituutissa Helsingissä. Asiat eivät edenneet toivotulla tavalla, vaikka käytännössä valmiustila sivuaineen toteuttamiseksi oli jo olemassa.

Italian kulttuuri-instituutin johtajana kaudella 1979–1982 toimi Claudia Velicogna Nait<sup>86</sup>. Hänen johtajakaudelleen osui määräaikaisen lehtoraatin loppuminen kesällä 1981. Yhdessä Helsingin Italian suurlähettilään kanssa Velicogna Nait tarjosi kielikeskukselle mahdollisuutta saada Ouluun Italian valtion Suomeen lähettämä italian kielen ulkomaanlehtori Giuseppa Casarubea jatkamaan jo

---

<sup>84</sup> Fiorello Di Silvestren kirje tutkijalle 21.4.2005 ja sähköpostiviesti 11.1.2009.

<sup>85</sup> Luciano Raimondi toimi Italian kulttuuri-instituutin johtajana vuosina 1976–1979.

<sup>86</sup> Claudia Velicogna Nait toimi Italian kulttuuri-instituutin johtajana vuosina 1979–1982.



aloitettua työtä. Ulkomaanlehtori Casarubea oli ilmaissut olevansa valmis tarjoamaan ammattitaitoista ja pätevää osaamistaan oululaisille opiskelijoille ja tekemään yhteistyötä paikallisten kollegojen kanssa. Velicogna Nait kirjoitti kirjeessään Unto Paanaselle, että lehtori Casarubea oli, kuten edeltäjänsä Fiorello Di Silvestre, Italian hallituksen varta vasten Suomeen lähettämä henkilö, jonka tehtävänä on koordinoita italian opetusta Suomessa. Velicogna Nait painotti erityisesti Casarubean valmiutta ja kokemusta kyseiseen tehtävään.<sup>87</sup>

Kielikeskuksen silloinen esimies Pirkko Lehtinen joutui kuitenkin vastaamaan Italian kulttuuri-instituutin johtajan esittämään tarjoukseen kieltävästi ilmoittaen tälle, ettei syksyksi 1981 ollut mahdollista saada määrärahoja Oulun yliopistolta italian lehtorin matkakulujen korvaamiseen Helsingin ja Oulun välillä, jota vastaan Italian ulkoministeriö oli tarjoutunut maksamaan opettajan palkkakulut. Kuten jo luvussa 3.2 kielikeskuksen historian kuvauksesta käy ilmi, kielikeskus kärsi heti perustamisestaan lähtien valtion rahoituksen jälkeensä jääneisyydestä opetusvirkojen osalta, mikä 1980-luvun alussa alkoi paisua todelliseksi ongelmaksi. Vaikeasta taloudellisesta tilanteesta huolimatta Pirkko Lehtinen vakuutti kuitenkin Velicogna Naitille, että tekisi parhaansa, jotta määräraha löytyisi vuoden 1982 alusta.<sup>88</sup> Kirjeessään Unto Paanaselle kulttuuri-instituutin johtaja Velicogna Nait ilmaisi toiveensa, että myös Paananen, Italian kunniavarakonsulina ja Italian kulttuurin suurena asiantuntijana sekä italian kielen tunnetuksi tekemisestä henkilökohtaisesti kiinnostuneena henkilönä, pistäisi asian hyväksi vaikutusvaltansa peiliin. Velicogna Nait toivoi Paanasen tekevän kaikkensa, että lehtori voisi aloittaa italian kurssien pitämisen vuoden 1982 alusta. Tilannehan syksyn 1981 osalta oli se, että opetuksesta huolehdittiin kielikeskuksessa vain tilapäisratkaisuin kielikeskuksen opettajien voimin, eikä varsinaista italian kielen opettajaa ollut enää käytettävissä. Siitä huolimatta instituutin tarjous ei saanut vastakaikua Oulun yliopiston johdolta.

Italian valtion seitsemän vuoden lehtoraatin aikana Unto Paananen oli tehnyt määrätietoisesti töitä oppiaineen käytännön järjestelyjen selvittämiseksi. Hän oli laatinut suunnitelman lehtoraatin vakiinnuttamisesta, ja italian aineopintojen raamit olivat valmiina odottamassa hankkeen toteuttamista.<sup>89</sup> Kaavaillut italian approbatur-opinnot kuuluisivat humanistisen tiedekunnan alaisuuteen. Italian kielen opetuksen ollessa pahimmassa kriisissä lukuvuonna 1981–1982, myös opiskelijat alkoivat vaatia italian kielen opintojen jatkuvuuden takaamista ja aineopintojen saamista Oulun yliopistoon. Humanistisen tiedekunnan tiedekuntaneuvoston kokouksessa 26.4.1982 oli käsiteltävänä yliopiston hallintokollegiolle osoitettu 29.3.1982 päivätty kirje, jossa anottiin approbatur-tasoista italian kielen opetusta

---

<sup>87</sup> Velicogna Naitin kirje Unto Paanaselle 7.10.1981, Unto Paanasen yksityisarkisto.

<sup>88</sup> Velicogna Naitin kirje Unto Paanaselle 7.10.1981, Unto Paanasen yksityisarkisto.

<sup>89</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982.

Oulun yliopistossa. Kirjeen oli allekirjoittanut Antti Vasari 39 muun Oulun yliopiston opiskelijan kanssa. Perusteluiksi opiskelijat esittivät, että kielestä kiinnostuneita oli runsaasti Oulun lisäksi myös ympäristökunnissa, Kemissä ja Rovaniemellä. Italia täydentäisi ranskan cum laude-tason opintoja ja rikastaisi muuten niin suppeaa ainevalikoimaa. Sen lisäksi italian kielestä ja kulttuurin tuntemuksesta olisi hyötyä useammalle muullekin oppiaineelle. Näitä olivat esimerkiksi Rooman kirjallisuus, yleinen kirjallisuus, historia ja arkeologia sekä arkkitehtuuri. Italian kielestä hyötyisivät myös Oulun konservatorion opiskelijat.<sup>90</sup>

Tiedekuntaneuvoston kokouksessa 29.4.1982 käsiteltiin myös dosentti Unto Paanasen antama asiantuntijalausunto, jota tiedekunnan dekaani oli pyytänyt asiasta. Lausunnossa todetaan, että on varsin perusteltua luoda mahdollisuudet italian sivuaineen suorittamiselle ja että Italian kulttuuri-instituutti on lupautunut avustamaan opetuksen järjestelyissä. Lausunnossaan Unto Paananen ehdotti, että tiedekunnan tulisi ryhtyä yksityiskohtaisemmin selvittämään käytännön toimia opintokokonaisuuden toteuttamiseksi.<sup>91</sup>

Humanistinen tiedekunta ei kuitenkaan päättänyt tehdä tarkempaa selvitystä mahdollisuudesta ottaa italian approbatur-opintoja ohjelmaan Unto Paanasen myönteisestä lausunnosta huolimatta. Tiedekunta katsoi kannanotossaan, ettei humanistisessa tiedekunnassa ollut tässä vaiheessa mahdollista aloittaa italian kielen approbatur-opetusta. Mukana kannanotossa ei ollut perusteluja. Sen sijaan tiedekuntaneuvosto totesi, että italian kieli voisi sopia paremmin Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopiston ohjelmaan.<sup>92</sup> Käytännössä nihkeitä asialle olivat tiedekunnan ennestään vahvat oppiaineet, jotka halusivat monipuolistaa omia sisältöjään. Tästä taustasta on ymmärrettävää, että tiedekunnassa paimennettiin tiukasti jo ennestään niukkoja määrärahoja.<sup>93</sup> Vaikuttamassa päätökseen oli yliopiston opiskelijamäärien nopeasti kasvaessa koko opetusvirkojen valtionrahoituksen jälkeenjääneisyys.<sup>94</sup>

Unto Paananen ei kuitenkaan vielä luovuttanut humanistisen tiedekunnan kielteisestä kannanotosta huolimatta, vaan halusi katsoa asian loppuun asti. Hän vei omatoimisesti asiaa eteenpäin yliopiston päättäjille, joille hän esitti omat laskelmansa sekä selkeän toteutussuunnitelman opetuksen järjestämisestä. Unto

---

<sup>90</sup> Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: Antti Vasarin ym. kirje (29.3.1982) Oulun yliopiston hallintokollegiolle.

<sup>91</sup> Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: Unto Paanasen lausunto italian approbatur-opetusta koskevasta kirjeestä.

<sup>92</sup> Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: Unto Paanasen lausunto italian approbatur-opetusta koskevasta kirjeestä sekä Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kannanotto 30.4.1982 (DH 7/69/82) Antti Vasarin ym. kirjeeseen (29.3.1982) hallintokollegiolle: italian kielen approbatur-opetuksen aloittaminen Oulun yliopistossa.

<sup>93</sup> Paananen, Unto (23.4.2006): sähköpostiviesti tutkijalle. 23.4.2006.

<sup>94</sup> Ks. Opetusvirkojen valtionrahoituksen jälkeenjääneisyydestä luku 3.1.

Paananen valmisti esityksen perusteellisesti käsittelyn helpottamiseksi yliopiston hallintoelimissä. Italian approbatur-opintojen toteuttamissuunnitelma oli laadittu yhteistyössä Italian kulttuuri-instituutin kanssa. Tukea opetuksen järjestelyissä olisi saatu etelän yliopistoilta periodiopetuksen muodossa. Myös Turun yliopiston professori Lauri Lindgren olisi avustanut opetuksen valvonnan järjestämistä. Käytännön järjestelyt oli siis suunniteltu huolella ja Oulun yliopistolle aiheutuvat kulut minimoitu. Odotettiin vain Oulun yliopiston lopullista päätöstä asian eteenpäin viemiseksi.<sup>95</sup>

Dosentti Unto Paanasen valmistelemassa ehdotuksessa approbatur-opintojen kokonaisuus olisi vastannut Helsingin, Turun ja Jyväskylän italian oppiaineen sisältöjä. Pakollisen opetuksen minimimäärä Paanasen suunnitelmissa olisi koostunut seuraavista kursseista: kielipista, kuullun ymmärtämisestä, keskusteluharjoituksista, käännöksestä italiasta suomeen ja suomesta italiaan sekä nykykirjallisuudesta. Pakollisten opintojen laajuus olisi aluksi vaatinut kymmenen viikkotuntia eli yhteensä 130 tuntia opetusta ja puuttuvat kurssit olisi voinut suorittaa kirjaten-tein.<sup>96</sup>

Myönteisen päätöksen aikaan saamiseksi Oulun yliopiston johtoelimissä Unto Paananen ehdotti yliopiston osuuden keventämistä opetuksen järjestelyissä vaatimattomasta kymmenestä viikkotunnista vielä pienemmäksi seuraavin ratkaisuin: Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto tarjoaisi nykykirjallisuuden kurssin, Italian kulttuuri-instituutin välityksellä saataisiin italian opettaja ja Italian valtio lahjoittaisi toistaiseksi kolmessa periodissa pidettävän käännöskurssin italiasta suomeen, johon ehtona oli, että yliopisto suostuisi maksamaan Helsingistä tulevan luennoitsijan junamatkat toisessa luokassa. Koska opetus voitaisiin kuitenkin järjestää periodeittain, matkakustannuksia yliopistolle tulisi näin siis vain kolmelta käynniltä. Näin yliopiston vastuulle jäisi kurssitarjonnasta minimissään kuuden viikkotunnin osuus.<sup>97</sup>

Paananen totesi ehdotuksessaan, että syksyllä 1983 Ouluun saapuva opettaja voisi huolehtia italian alkeisopetuksen eli peruskurssien ohella myös approbatur-opetuksesta. Opintoja kaavailtiin aloitettavaksi vuoden 1983 aikana, mahdollisesti jo vuoden alusta, jolloin tehtävään oli jo tiedossa pätevä syntyperältään italialainen opettaja, joka hallitsi myös suomen kielen taidon. Ehdotuksen liitteenä oli Unto Paanasen tekemä laskelma italian opetuksen tarpeesta Oulussa, jossa mukana olivat Oulun yliopiston lisäksi Oulun lyseon lukio, Kuusiluodon lukio sekä Oulun työväen- että kansalaisopisto ja lisäksi Kempeleen kansalaisopisto. Lehtorin työn niputtaminen eri koulujen opetuksesta oli mahdollista Italian valtion ollessa

---

<sup>95</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982.

<sup>96</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982.

<sup>97</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982.

ulkomaanlehtoraatin rahoittaja. Unto Paananen oli laskenut, että kaiken kaikkiaan italian kielen opetuksen tarve Oulussa ja sen lähikunnissa oli noin 22 viikkotuntia opetusta eri oppilaitoksissa, joista yliopiston osuus ensimmäisen vuoden osalta olisi kuusi viikkotuntia eli kolme ryhmää.<sup>98</sup>

Oulun yliopiston hallintokollegio kokouksessaan 9.6.1982<sup>99</sup> ei kuitenkaan käsitellyt Unto Paanasen huolella laatimaa suunnitelmaa approbatur-opinnoista, vaan kokouspapereista selviää, että päätös italian approbatur-opintojen kokonaisuudesta tehtiin humanistisen tiedekunnan kielteisen kannanoton pohjalta. Käsittelyssä mukana olleet asiakirjat olivat humanistisen tiedekunnan kannanoton<sup>100</sup> lisäksi aloitteen tehneiden opiskelijoiden kirjelmä<sup>101</sup> ja Unto Paanasen asiasta antama lausunto<sup>102</sup>, jossa ehdotettiin käytännön järjestelyjen selvittämistä kyseisten opintojen järjestämiseksi. Hallintokollegio totesi humanistisen tiedekunnan kannan mukaisesti, että italian opetuksen aloittaminen ei ollut mahdollista. Päätös oli ymmärrettävä humanistisen tiedekunnan tuen puuttuessa.<sup>103</sup>

Opintokokonaisuus oli valmis, samoin toimijat ja käytännön järjestelyt tarkkaan suunniteltu. Opintojen tarvittavan rahoituksen määrä yliopiston osalta oli minimoitu, joten puuttui lähinnä vain tahtoa projektin toteuttamiseen. Vuoden 1982 lopulla Italian ystävät, niin Dante-seura kuin asialle myönteiset opiskelijat ja yliopistoväki, elättelivät vielä toiveita saada ainakin Italian valtiolta jatkoa italian seitsemän vuoden lehtoraatille, jonka myötä uskottiin mahdollisuuteen saada kehitettyä yhteistyötä Oulun yliopiston ja Italian valtion välillä niin, että Oulun yliopistoon saataisiin järjestettyä approbatur-laajuiset aineopinnot myöhemmässä vaiheessa. Pidettiin harmillisena katkaista jo hyvin alkanut opetustyö, kun luvassa oli Italian valtion kaikki mahdollinen tuki toiminnan jatkamiselle. Näin ajateltiin italian ystävien parissa, joita oli Oulussa koko ajan laajeneva joukko. Marraskuun lopulla vuonna 1982 Italian kulttuuri-instituutin uudelle johtajalle Vincenzo Conigliolle lähettämässään kirjeessä<sup>104</sup> Italian kunniavarakonsuli Unto Paananen tiedusteli vielä kerran mahdollisuutta saada lehtoraatille jatkoa Italian valtion rahoittamana, jonka jälkeen humanistinen tiedekunta varmasti tukisi hanketta perustaa oma italian oppiaine.

---

<sup>98</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982.

<sup>99</sup> Oulun yliopiston hallintokollegion kokous 9.6.1982, pöytäkirja (Hk 12/82).

<sup>100</sup> Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: humanistisen tiedekunnan kannanotto 30.4.1982 (DH 7/69/82) Antti Vasarin ym. kirjeeseen (29.3.1982) hallintokollegiolle: italian kielen approbatur-opetuksen aloittaminen Oulun yliopistossa.

<sup>101</sup> Humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: Antti Vasarin ym. kirje (29.3.1982) Oulun yliopiston hallintokollegiolle.

<sup>102</sup> Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirjan liite: Unto Paanasen lausunto italian approbatur-opetusta koskevasta kirjeestä.

<sup>103</sup> Paananen, Unto (31.5.1982): kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982. Oulun yliopiston hallintokollegion kokous 9.6.1982 (Hk 12/82).

<sup>104</sup> Paananen, Unto 1982: kirje Italian kulttuuri-instituutin johtajalle Vincenzo Congliolle 27.11.1982.

Unto Paananen painotti kirjeessään Vincenzo Conigliolle, että lehtoraatti oli tärkeä erityisesti Pohjois-Suomen näkökulmasta, sillä suurin osa silloisista projekteista ja kulttuurihankkeista Italian ja Suomen välillä keskittyivät lähinnä Helsinki-Turku-akselille. Näillä perustein eli maantieteellisen tasapuolisuuden nimissä Oulun toivottiin saavan Italian valtiolta jatkoaikaa. Toisen seitsemän vuoden pituisen italian lehtorin virkakauden aikana voitaisiin osoittaa Italian ulkoministeriön investoinnin olleen kannattava sijoitus.<sup>105</sup>

Italian ulkoministeriö - Italian kulttuuri-instituutin välityksellä - oli kuitenkin jo parin vuoden ajan etsinyt muita vaihtoehtoja Italian valtion tuen kohdentamiseksi Suomessa. Oulun yliopiston haluttomuus neuvotella yhteistyömahdollisuuksista oli osoittanut, ettei Oulussa näyttänyt olevan minimaalisiakaan mahdollisuuksia italian kielen opetuksen vakiinnuttamiselle tai laajentamiselle edes kielikeskuksessa. Näin alkuperäiset suunnitelmat saada jossain vaiheessa italian kielelle oma oppiaineasema muiden romaanisten kielten joukkoon samalla kariutuivat.

Seitsenvuotisen lehtoraatin aikana kielikeskus toimi entisissä Åströmin tehtaan tiloissa Kasarmintie 8:ssa. Kyseiset tilat olivat hyvin alkeellisia ja puutteellisia, eivätkä ne liiemmin olleet opetustoimintaan soveltuvia. Lisäksi toimittiin muusta yliopistosta erillään. Eri osastoja toimi tuolloin eri puolilla kaupunkia, vaikkakin suuri osa tiedekunnista oli keskitetty jo Linnanmaalle. Tässä tilanteessa on ymmärrettävää, ettei kielikurssien tarjoaminen kaikille yliopiston opiskelijoille ollut käytännössä mahdollista. Kursseille osallistui etupäässä humanististen tieteiden opiskelijoita, joiden laitosten sijoituspaikka oli samaiset Åströmin tehtaan tilat Kasarmintiellä.

Opiskelijavolyymin jäädessä pieneksi italian opetuksen laajentaminen ja kehittäminen oppiainetasolle oli osin myös näistä käytännön syistä mahdotonta opetuksen ensimmäisten seitsemän vuoden aikana. Kuitenkaan Italian valtion tuen katkeamiseen vaikuttaneiden tekijöiden joukossa ei voida vähätellä sitä seikkaa, että Oulun yliopisto ei tullut Italian kulttuuri-instituutin ehdotuksia vastaan yhteistyön käynnistämiseksi, vaikka Italian kulttuuri-instituutti pyrki monin keinoin ja kaikkia yhteyksiään apuna käyttäen tarjoamaan tukea italian opetuksen kehittämiseksi. Kustannuksina yliopistolle olisi jäänyt kolme junamatkaa Helsingistä Ouluun Italian valtion maksaessa kaikki opetuksesta aiheutuvat muut kulut. Tästä huolimatta tarjous ei saanut yliopistolta myönteistä vastakaikua. Italian valtiolle ei jäänyt tuolloin muuta mahdollisuutta kuin perääntyä suunnitelmissaan, eikä italian kielen seitsemän vuoden määräaikainen lehtoraatti saanut jatkoa. Oulun ensimmäiseksi ja aina näihin päiviin asti viimeiseksi jäänyt italian kielen lehtori Fiorello

---

<sup>105</sup> Paananen, Unto 1982: kirje Italian kulttuuri-instituutin johtajalle Vincenzo Congliolle 27.11.1982.

Di Silvestre siirtyi Helsinkiin Italian kulttuuri-instituutin varajohtajan tehtäviin heinäkuussa 1981.

Oulu oli takaisin lähtöruudussa. Italian kielen opetusta ei enää kustannettu Italian valtion taholta. Yliopistolta ei tullut rahaa vierailevan lehtorin matkakuluihin Helsingistä Ouluun, jota vastaan Italian kulttuuri-instituutin tarjoama äidinkielen opettaja olisi saatu pitämään italian kielen jatkokursseja. Kielikeskus jäi siten hankalaan tilanteeseen, kun määrärahoja italian opetukseen ei ollut. Kielikeskus pyrki kuitenkin jatkamaan italian kielen opetuksen tarjontaa kielikeskuksen toimintaan annettavan vuosittaisen perusrahoituksen turvin. Se merkitsi yön kiristämistä kielikeskuksessa entisestään Italian valtion rahoituksen jättämän aukon paikkaamiseksi kielikeskuksen jo ennestään kroonisesti alimitoitettussa budjetissa.

Italian valtion tarjoaman ulkomaanlehtorin ja yhden paikallisen opettajan voimin olisi voitu tarjota sekä kaikkien tiedekuntien opiskelijoille italian perustaitokursseja sekä sivuaineopinnot ainelaitoksena humanistisen tiedekunnan alaisena, millä olisi ollut positiivisia vaikutuksia yhteistyön eri alueilla. Kuten opiskelijat kirjelmässään yliopiston hallintokollegiolle<sup>106</sup> totesivat, italian kielen sivuaineopinnot rikastuttaisivat kielten ammatteihin aikovien muuten niin suppeaa ainevalikoimaa, minkä lisäksi italian kielestä ja kulttuurin tuntemuksesta olisi hyötyä useammalle muullekin oppiaineelle. Italian ulkomaanlehtorin saaminen Oulun yliopistoon olisi ollut merkittävä päätös koko Pohjois-Suomen monipuolisen kielivarannon rikastuttamiseksi, mutta sillä olisi ollut merkitystä myös tieteellisen, kulttuurisen ja taloudellisen yhteistyön laajentamisessa Italian kanssa.

---

<sup>106</sup> Antti Vasarin ym. kirje (29.3.1982) hallintokollegiolle: Italian kielen approbatur-opetuksen aloittaminen Oulun yliopistossa.

### **4.3 MÄÄRÄAIKAISUUKSIEN JA SIVUTOIMISUUKSIEN 23 VUODEN JAKSO**

Vuonna 1981 seitsemän vuoden määräaikainen Italian valtion rahoittama lehtorin virka Oulun yliopiston kielikeskuksessa loppui. Yliopiston päätös olla perustamatta vakinaista virkaa olisi voinut käytännössä tarkoittaa sitä, että italian opetus loppuisi täysin. Italian kielen opetus yliopistossa nikotteli nyt henkitoreissaan, eikä ollut varmaa, oliko kyseessä todellinen kuolinkamppailu vaiko vain väliaikainen rytmihäiriö. Viimeisen vuosikymmenen aikana tehty työ opetuksen järjestämiseksi oli vaarassa valua hukkaan.

Kielikeskuksessa työtä oli tehty pitkäjänteisesti, jotta myös italian jatkokursseille riittäisi opiskelijoita ja jotta opiskelijoita saataisiin tulevaisuudessa riittävästi suunniteltujen varsinaisten aineopintojen aloittamiseen. Italian opiskelijat olivat pettyneitä opiskelumahdollisuuksien vähenemisestä. Vaikka lehtorin virkaa ei vakinaistettu, kielikeskuksessa italian opetusta haluttiin kuitenkin edelleen jatkaa. Se koettiin tarpeelliseksi, olihan kyseessä yksi Euroopan tärkeimmistä kielistä ja kysyntää italian kursseille edelleen oli. Kun vakinaista opettajaa ei enää ollut, siitä aiheutui suuria ongelmia opetuksen käytännön järjestelyille. Professori Unto Paananen oli edelleen tiiviisti yhteydessä Italian kulttuuri-instituuttiin, ja neuvotteluja käytiin mahdollisuudesta saada kulttuuri-instituutin kautta kielikeskukseen italialainen opettaja opettamaan jatkokursseja edelleen Italian ulkoministeriön täydellä tuella.

Vaikka syksyllä 1981 määrärahoja italian opetukseen ei enää tullut, pyrittiin italian kielen opetusta pitämään yllä paikallisin voimin kielikeskuksen sisäisillä erityisjärjestelyillä. Aluksi opetuksesta vastasi Ulla Summala ranskan lehtorin tehtäviensä ohella. Syyslukukaudella 1981 opetusta annettiin vain 52 tuntia, mikä käytännössä tarkoittaa yhtä kahden opintoviikon kurssia. Keväällä 1982 opettajana toimi vielä Fiorello Di Silvestre Summalan myös opettaessa jonkin verran, mutta tuntimäärät tippuivat vielä syksyäkin pienemmiksi eli jäivät kaiken kaikkiaan 38 tuntiin, kun keväällä 1981 lehtoraatin aikana opetusta oli annettu 120 tuntia. Kyse oli siis merkittävästä opetuksen vähenemisestä. Vuonna 1982 kesäyliopisto tarjosi 40 tunnin alkeiskurssin, mikä vähän kohensi katastrofaalista tilannetta.<sup>107</sup>

Unto Paananen oli ollut kirjeenvaihdossa<sup>108</sup> venetsialaisen Giorgio Pieretton kanssa helmikuussa 1982 selvittääkseen työmahdollisuuksia Oulussa. Pierettolle

---

<sup>107</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomus vuodelta 1981.

<sup>108</sup> Paananen, Unto (28.2.1982): kirje Giorgio Pierettolle 28.2.1982.



ei voitu tarjota kuin sivutoimisuutta yliopiston kielikeskuksessa sekä mahdollisuutta opettaa muita kursseja paikallisissa ja lähipaikkakuntien kansalais- ja työväenopistoissa, ja näin kokoilemalla opetustunteja eri suunnilta hän voisi saada täällä elantonsa. Giorgio Pieretto otti haasteen vastaan. Hän aloitti työnsä syksyllä 1982 italian tuntiopettajana. Ouluun saavuttuaan hän leipänsä kantimiksi toimi muutaman yliopiston kurssin lisäksi myös Oulun ja Kemin työväenopistoissa sekä Muhoksen kansalaisopistossa. Giorgio Pieretto jatkoi siten syntynyttä perinnettä maakuntaa kiertävänä eli pendelöivänä opettajana, joka sukkuloi kursseja vetämässä eri koulujen ja eri paikkakuntien välillä. Näin kielikeskuksen italian kielen opetus pudotettiin kellumaan sivutoimisuuden tasolle. Giorgio Pieretto ei Ouluun tullessaan voinut aavistaa, että tilanteesta kehittyisi krooninen tila, joka kestäisi aina pari vuosikymmentä eteenpäin.

Keväällä 1983 Giorgio Pieretto antoi 90 tuntia opetusta kielikeskuksessa, kun sitä syksyllä 1982 oli ollut 84 tuntia. Nähtävissä oli siis jo pientä elpymistä. Syksy 1983 jatkettiin samalla tavoin, ja keväällä 1984 saatiin jälleen yksi kurssi lisää ohjelmaan.<sup>109</sup> Kesätauon jälkeen, 27.8.1984 alkaen, italian tuntiopettajana toimi edelleen Giorgio Pieretto, mutta italian opetusmäärä kielikeskuksessa nousi jo 182 tuntiin, mikä lähenteli jo melkein päätoimen tuntimääriä. Giorgio Pieretto nosti näin kolmessa vuodessa opetuksen lähes päätoimisuuden tasolle, mutta ehkäpä hänkin näki tilanteen toivottomuuden urakehityksensä kannalta ja suuntasi pois Oulusta. Pieretton jälkeen seuraavaksi muutosten tuulten tuivertamalle paikalle italian virkaa hoitamaan astui Loris Antonangeli. Hän aloitti työnsä syksyllä 1985. Loris Antonangeli jaksoi pitkäjänteisesti italian opettajana 12 vuotta tullen tutuksi, kuten edeltäjänsäkin, Oulun Dante-seuralaisille sekä paikallisten kansalaisopistojen ja työväenopiston sekä Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopiston opiskelijoille.<sup>110</sup>

Kielikeskuksen toimintakertomuksen (1984–1985) mukaan italian kurssitarjonnassa oli tuolloin alkeiskurssi, jatkokurssi I ja jatkokurssi II sekä keskustelukurssi, eli laajuudeltaan opetus vastasi jo nykyisten peruskielitaidon kurssien laajuutta. Opetusta oli tuolloin kaiken kaikkiaan 60 tuntia eli neljä viikkotuntia kurssia kohti, mikä myöhemmin supistui noin 50 tuntiin kahta opintoviikkoa kohti.<sup>111</sup> Tuolloinen kahden opintoviikon kurssi vastaa kielikeskuksen vuoden 2005 voimaan tulleen tutkinnonuudistuksen mukaan neljän opintopisteen laajuista kurssia.

Keväällä 1986 italian opetusta oli kielikeskuksessa kaiken kaikkiaan 200 tuntia Loris Antonangelin toimiessa opettajana ja kursseja vedettiin myös Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopistossa.<sup>112</sup> Oltiin siis tilanteessa, jossa opetus vastasi

---

<sup>109</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomukset vuosilta 1982 ja 1983.

<sup>110</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomus vuodelta 1984–1985.

<sup>111</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomus vuodelta 1984–1985.

<sup>112</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomus vuodelta 1985–1986.



päätoimisen opettajan työmäärää. Kielikeskuksen lisäksi italian opetusta annettiin myös avoimessa yliopistossa. Avoimen ja kesäyliopiston opetusta ei voitu tuolloin niputtaa samaan päätoimiseen virkaan, mikä olisi helpottanut opettajan asemaa huomattavasti ja mahdollistanut pitkäjännitteisen opetuksen kehittämisen päätoimisessa virassa. Opettajalle määräaikaiset sivutoimisuudet tarkoittivat jatkuvaa epävarmuutta töiden jatkumisesta. Taloudellisesta näkökulmasta sivutoimisena opettajana toimiminen päätointa vastaavilla tuntimäärillä tarkoitti päätoimisen viran haltijaan verrattuna muiden etujen menetyksen ohella pienempiä vuosiansioita ja erityisesti joulukuun ja kesäaikaisten työttömyysjaksoja, ellei töitä löytynyt jostain muualta.

Syksyllä 1986 opetusta annettiin 186 tuntia, ja näin sivutoimisen opetuksen voidaan katsoa jo vakiintuneen lähes päätoimisuuden tasolle. Päätoimeen vaadittava tuntimäärä toisaalta ylittyikin, jos kesäyliopiston kurssit olisi yhdistetty kielikeskuksen opettajan työmäärään. Opetus siis vakiintui, mutta opettajalle sivutoimisuus merkitsi pätkätöitä eli määräaikaisia sopimuksia ja jatkuvaa epävarmuutta. Syylukukauden 1992 päätoimisuutta lukuun ottamatta italian kielen opetusta pidettiin sivutoimisena määräaikaisin sopimuksin kaiken kaikkiaan 23 pitkää vuotta. Edellytyksistä huolimatta vakinaista päätoimista virkaa ei tuona aikana perustettu, mitä perusteltiin määrärahojen puutteella.

Loris Antonangelin jälkeen italian määräaikaisena tuntiopettajana toimin minä, Pirkko Kukkohovi. Aloitin työn syksyllä 1997 ja opetin edelleen - kuten perinne jo vaati - määräaikaisin sopimuksin. Lukuvuoden 1997–1998 opetus hoidettiin vielä sivutoimisena kahdella puolen vuoden työmääräyksellä, mutta syksystä 1998 italian kieleen saatiin kolmen vuoden päätoimisen tuntiopettajan määräaikainen virka. Jälleen heräsivät toiveet siitä, että 27 vuotta ensimmäisen lehtoraatin perustamisen jälkeen Oulun yliopisto päättäisi vakinaistaa italian opetusviran kolmen vuoden määräaikaisuuden loputtua vuonna 2001.

Päätoimisen tuntiopettajan virkaan 29.5.1998 valittiin avoimessa hakumenettelyssä ainut italian kielessä lisensiaatintutkinnon suorittanut hakija, joka kuitenkin viime tipassa perui tulonsa Ouluun eikä ottanutkaan virkaa vastaan. Varalle ei ollut valittu ketään muuta ehdokasta, joten kielikeskuksen johtaja nimitti virkaa väliaikaisesti hoitamaan minut, joka olin sitä jo edellisen lukuvuoden hoitanut. Kielikeskuksen johtokunta päätti kokouksessaan 2.10.1998 valita minut viran hoitajaksi 31.7.1999 asti eli kyseiseksi lukuvuodeksi, ja keväällä 1999 oli tarkoitus ryhtyä jatkotoimiin viran uudelleen täyttämiseksi. Virka julistettiin haettavaksi toistamiseen. Toisella kerralla hakijoiden joukosta minut valittiin määräaikaisen tuntiopettajan viranhaltijaksi 31.7.2001 asti.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan pöytäkirja 29.5.1998.

Vuonna 1981 lehtoraatin loppumisesta aiheutuneesta opetuksen romahtamisesta seurasi pitkään kestänyt sitkeä nousu. Näiden 23 vuoden sivutoimisuuksien aikana italian opetustehtävissä toimi pääosin kolme eri opettajaa muutamien muiden opettajien satunnaisesti avustaessa. Giorgio Pieretto nosti opetuksen kolmessa vuodessa lähes päätointa vastaavaan laajuuteen. Häntä seurannut Loris Anton-angeli jatkoi italian opetuksen kehittämistyötä pääosin sivutoimisena kaikkiaan 12 vuotta, jona aikana määrärahojen puutteesta johtuen opetus oli pidettävä sivutoimisena kahta puolen vuoden päätoimisuuden jaksoa lukuun ottamatta. Anton-angelin jälkeen vuodesta 1997 italian kielen tuntiopettajan nimikkeellä toimin minä, Pirkko Kukkohovi, kaikkiaan 13 vuotta eli aina kevääseen 2010 asti, jolloin yliopisto päätti lakkauttaa italian kielen opetuksen kielikeskuksessa.

Yhteistä kaikille kielikeskuksen italian opettajille vuosien aikana ovat olleet tiiviit suhteet Oulun Dante Alighieri–seuraan. Opettajat ovat toimineet Italian kulttuurin lähettiläinä Oulussa ja antaneet siten oman panoksensa luennoimalla Italiaan liittyvistä aihepiireistä tai muuten myötävaikuttamalla italialaisen kulttuurin ja kielen tunnetuksi tekemiseen sekä kulttuurivaihdon edistämiseen Oulussa ja sen ympäristössä. Merkittävä piirre italian kielen opetuksen kannalta onkin yhteinen näkemys siitä, että kielen opettaja toimii myös kulttuurin välittäjänä ja että kielen opetuksessa kieli ja kulttuuri ovat toisistaan monella tapaa erottamattomia asioita. Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin vuoden 2001 jälkeistä aikaa eli italian kielen opettamisen vakiinnuttamisen ajanjaksoa.

## 5. ITALIAN OPETUKSEN VAKIINNUTTAMISEN AIKA

Edellä olen kuvannut Oulun yliopiston ja kielikeskuksen kehittymistä yliopiston perustamisesta aina nykypäivään asti sekä italian kielen opetuksen eri vaiheita lehtoraatin perustamisesta aina vuoteen 2001, jolloin näytti mahdolliselta saada italian opetus vakinaistettua. Tässä luvussa otan tarkemman pohdinnan alle italian opetuksen historian viimeisen vaiheen eli opetusviran vakiinnuttamiseen liittyviä ilmiöitä ja siihen vaikuttaneita merkittäviä tekijöitä.

Luvussa 5.1 käsittelen kielikeskukseen saadun hankerahan kohdentamiseen liittyviä seikkoja. Luvussa 5.2 käsittelen opetuksen vakiinnuttamisen yhteydessä kehittyntä ongelmavyyhteä eli eri virkanimikkeiden aiheuttamaa ongelmaa kielikeskuksen kielivalikoiman ja eri kielten tasavertaisuuden näkökulmasta. Luvussa 5.3 tarkastelen vetoomuksia, joita kielikeskuksen johtokunta sai ottaa vastaan vuosien varrella italian kielen opetuksen jatkuvuuden takaamiseksi.

### 5.1 HANKERAHALLA TAKAISIN ELÄVIEN KIRJOIHIN

Lehtoraatin loppumista seuranneen pitkän määräaikaishuonojen ajanjakson aikana italian kielen opiskelijamäärät lisääntyivät vuosi vuodelta niin, että opetus vastasi lopulta selkeästi päätoimisen viran työmäärää. Sivutoimisuuksia jatkettiin, kun päätoimisia virkoja ei voinut perustaa määrärahojen puuttuessa. Vasta opetusministeriöltä 1.8.1998 alkaen käyttöön saatu hankeraha muutti italian kielen kohtalon kulan kielikeskuksessa parempaan suuntaan. Hankeraha oli jo toinen kädenojennus Oulun yliopistolle italian opetustilanteen parantamiseksi alkuvuosien Italian valtion kustantaman lehtoraatin ja Italian kulttuuri-instituutin lukuisten yhteistyötarjojen lisäksi. Nyt hankerahalla taattaisiin päätoimisuus yhden kielen opetukseen seuraaviksi kolmeksi vuodeksi, jonka jälkeen Oulun yliopiston olisi tarkoitus ottaa vastuu viran rahoittamisesta ja vakinaistamisesta.

Jännittäviä hetkiä elettiin kuitenkin ennen kuin selvisi, mihin hankerahat kohdennettaisiin. Itsestään selvää ei ollut niiden käyttäminen pelkästään italian opetuksen järjestämiseen. Muutkin kielet olivat odottaneet opetuksen lisäystä ja asemansa vakinaistamista kielikeskuksen opetustarjonnassa. Valtion hankerahalla rahoitettavaa päätoimista virkaa suunniteltiin alun perin yhteiseksi italian ja espanjan kieleen. Molemmat kielet oli hoidettu tähän asti sivutoimisuuksin jatkuvasta kysynnän kasvusta huolimatta. Kielten yhdistäminen saman viran alle yhden opettajan hoidettavaksi olisi kuitenkin tarkoittanut opetuksen määrän selvää vähenemistä molemmissa kielissä. Molempien kielten kannalta parempi ratkaisu oli kohdentaa

rahat viran perustamiseen vain yhteen kieleen silläkin uhalla, että toinen kieli jäisi vielä odottamaan vakinaiseen virkaan vaadittavaa lisärahoitusta.

Opiskelijoiden kannalta italian ja espanjan yhdistäminen olisi merkinnyt selvää kurssitarjonnan kaventumista molemmissa kielissä ja erityisesti jatkokurssien tarjonnan vähenemistä, mistä taas olisi seurannut opiskelijamäärien väheneminen. Siten opiskelijoilla olisi ollut huonommat mahdollisuudet saavuttaa näissä kielissä riittävän hyvät taidot lähteä esimerkiksi kansainväliseen opiskelijavaihtoon. Näin molemmat kielet olisivat jääneet kielikeskuksen kielitarjonnassa muita kieliä vähäisempään asemaan. Opiskelijamäärät erityisesti alkeiskursseilla olivat jo tuolloin nousseet niin suuriksi, että rinnakkaisryhmien perustamiseen olisi ollut tarvetta sekä espanjan että italian kielessä. Oltiin jo molempien kielten osalta sellaisessa tilanteessa, jossa myöskään jatkotason opiskelijoille ei voitu tarjota riittäviä mahdollisuuksia jatkaa opintoja ja täydentää kielitaitoa. Kun määrätietoisten opiskelijoiden tavoitteena on hyvän kielitaidon hankkiminen, opiskeltavaksi tuskin valitaan sellaista kieltä, jossa ei ole varmuutta päästä asetettuihin tavoitteisiin.

Kielikeskuksen määräaikainen tuntiopettajan virka asetettiin haettavaksi ja edellä kuvatussa tilanteesta huolimatta haettiin sekä italian että espanjan opetustaitoa omaavaa opettajaa. Kun hakijoista ei kuitenkaan löytynyt sellaista henkilöä, joka olisi pystynyt opettamaan molempia kieliä, vaakakuppi kallistui päätoimisuuteen italian kielessä.

Espanja jäi näin odottamaan päätoimista virkaa edelleen sivutoimisuuden tasolle, yhdessä japanin kielen kanssa, vaikka näissäkin kielissä opetus oli vakiintunutta. Opiskelijavolyymit olivat vähintäänkin kaksinkertaistuneet yliopiston laajentumisen, kansainvälistymisen sekä lisääntyneiden vaihto-ohjelmien myötä. Japaniin ja espanjaan verrattuna italiaa voidaan pitää siis jopa onnekkana, sillä se pääsi nauttimaan joitakin vuosia aikaisemmin päätoimisen viran tuomista eduista. Japanin ja espanjan vakinaistaminen tapahtui vuonna 2007.

Italian kielen päätoimisen tuntiopettajan virka julistettiin haettavaksi keväällä 2001. Italian viran osalta tarvittiin kuitenkin vielä yksi kolmen vuoden määräaikaisjakso ennen kuin yliopisto perusti vakinaisen viran. Luvun 4.3 lopussa kuvattun viranhakumenettelyn jälkeen vasta syksystä 2004 olin siis kyseisen viran haltija hoidettuani viran tehtäviä sitä edeltäneet seitsemän vuotta määräaikaisin sopimuksin. Esimerkkinä siitä, miten yliopisto alkoi huolehtia nyt vakinaiseen henkilöstöön kuuluvasta työntekijästään aivan eri tavalla, mainittakoon, että kahdeksan vuotta yliopistossa työskentelyn aloittamisesta italian vakinaisen viran haltija kutsuttiin terveydenhuollon ns. työhöntulotarkastukseen.

## 5.2 VIRKANIMIKEONGELMIA

Vaikka Italian valtion alkuperäisten sivuainetavoitteiden näkökulmasta vuonna 2004 vakinaistettu italian päätoimisen tuntiopettajan virka oli vain laiha lohtu Italian ystäville, on kuitenkin merkittävää, että 30 vuotta pitkän eloonjäämiskamppailun jälkeen italian kieli vihdoinkin vakiinnutti paikkansa vaihtoehtona muiden kielten rinnalla kielikeskuksen tarjonnassa. Tuolloin viran vakinaistamisen myötä italian kieli tuli virallisesti hyväksytyksi tiedeyhteisön osaksi. Opettajan oli vihdoinkin mahdollista sitoutua työhönsä ja aloittaa pitkäjänteinen ja täysipainoinen kehittämistyö opetuksen ja kurssitarjonnan kehittämiseksi.

Viran vakinaistamisen yhteydessä ei kuitenkaan punnittu virkanimikkeen merkitystä riittävästi. Italian virka perustettiin vakinaisen päätoimisen tuntiopettajan nimikkeellä eikä lehtorin virkana. Vaakakupissa painoi se seikka, että kustannukset olivat pienemmät päätoimisesta tuntiopettajasta verrattuna rehtorin virkaan. Vakinaiset opetusvirat olivat tähän asti perinteisesti olleet lehtorin virkoja ja tuntiopetusta oli käytetty väliaikaisten ja sivutoimisten tehtävien hoitoon. Nyt tämä käytäntö muuttui, mistä aiheutui vakinaisen opetushenkilöstön jakautuminen kahteen eriarvoiseen ryhmään virkanimikkeen perusteella. Virkanimikkeen muutoksen voidaan katsoa lähteneen valtiovarainministeriön kirjelmästä<sup>114</sup>, jossa puututtiin sivutoimisten tuntiopettajien huolestuttavasti kasvaneeseen määrään.

Uuden vakinaisen päätoimisen tuntiopettajan virkanimikkeen myötä tilanne kokonaisuudessaan opetushenkilökunnan osalta monimutkaistui entisestään. Kuviossa 1 (s. 52) on esitettyä viisiportainen hierarkiportaikko. Se kuvaa vuosien varrella kielikeskuksessa syntynyttä tilannetta, jossa opetustehtävistä huolehtiva henkilöstö jakautui tehtävänimikkeen ja aseman perusteella hierarkkisesti eri ryhmiin.

Hierarkiportaikon yläpäässä ovat opettajat, jotka on valittu vakinaisen lehtorin virkaan. Uudeksi ryhmäksi kielikeskuksen opetushenkilöstössä alkoi nyt nousta vakinaisten päätoimisten tuntiopettajien joukko, joka sijoittui opetushenkilöstön hierarkiassa lehtoreiden alapuolelle. Seuraava suuri ryhmä olivat määräaikaisten päätoimisten tuntiopettajat, joiden työn voidaan katsoa olleen vakiintunutta määräaikaissuoksien jatkuessa vuodesta toiseen aina jopa useamman vuosikymmenen ajan. Neljännen ryhmän muodostivat vakiintuneen henkilöstön joukossa ne sivutoimiset opettajat, joiden opetuksen määrä oli lähes päätointa vastaavaa ja joiden sivutoimisuus jatkui määräaikaisin sopimuksin vuodesta toiseen, vaikka opetus oli vakiintunutta. Ilman virkaa, ja sen mukana ilman sille kuuluvia määrärahoja,

---

<sup>114</sup> Valtiovarainministeriön kirje 23.10.2002: Valtion sivutoimisten tuntiopettajien palvelusuhteen ehdoista. (VM32/01/2002). Ks. tarkemmin luku 3.2.

opetus pidettiin sivutoimisena, mistä taas seurasi, ettei opettajan työyhteisöön sitouttaminen eikä kielikeskuksen toimintaan osallistuminen ollut täysipainoisesti mahdollista.

Viides eli alin ryhmä opetushenkilöstön hierarkiassa olivat sivutoimiset tuntiopettajat, joiden opetus oli selvästi sivutoimista, eli he opettivat kursseja, joita ei voinut sisällyttää vakinaisen henkilökunnan työtehtäviin. Käytännössä tämänkin työn suurimmalta osin voi katsoa olleen kielikeskuksessa vakiintunutta, sillä sivutoimisten opettajien opettamat kurssit olivat olleet kurssitarjonnassa jo pitkään mukana. Varsinaisia satunnaisia työtehtäviä ei kielikeskuksen opetustehtävissä toimivilla ole paljoa ollut tai vakinaisessa työsuhteessa olevat opettajat ovat tehneet ne käytännössä oman opetustyönsä ohella. Hierarkiaportaikosta on näin vuosien varrella muodostunut kuvion 1 mukainen viisiportainen asteikko.

Kuvio 1: Viisiportainen opetushenkilökunnan hierarkiaportaikko

lyhytaikaiset sivutoimiset tuntiopettajat: väliaikaiset ja satunnaiset työtehtävät	pitkäaikaiset sivutoimiset tuntiopettajat: työmäärä päätointa vastaavaa, toistuvien so- pimuksin	määräaikaiset päätoimiset tuntiopettajat: toistuvien so- pimuksin	päätoimiset tuntiopettajat: sopimus voi- massa toistai- seksi  (yliopisto- opettaja, vuodesta 2008)	lehtorit:  sopimus voimassa toistaiseksi  (yliopiston- lehtori, vuodesta 2008)
5.	4.	3.	2.	1.

Samalla kun opettajahenkilökunta jakautui asemansa ja tehtävänimikkeensä perusteella eriarvoisiin ryhmittymiin, tapahtui jako myös eri kielten välillä. Vuonna 2004 opetuksen vakinaistamisen yhteydessä italian kieli ei saavuttanut tasavertaista asemaa muihin kielikeskuksessa vakinaistettuihin päätoimisena opetettaviin kieliin verrattuna, joissa kaikissa muissa kun oli vähintään yksi lehtoraatti.

Vuonna 2007 italian rinnalle uuteen virkakategoriaan liittyivät pienistä kielistä espanja ja japani. Näihin kieliin perustettiin siis päätoimisen tuntiopettajan vakinaiset virat. Näin nämä kolme yhden opettajan voimin opetettavaa kieltä jäivät virkanimikkeensä perusteella alemmalle portaalle muihin kieliin verrattuna, sillä kaikissa muissa kielissä oli ainakin yksi lehtorin virka. Määräaikaisin työ- ja

virkasuhtein hoidettavien sivutoimisuuksien suurta määrää on pyritty purkamaan vastaavasti muissakin kielissä. Vanhoja määräaikaista tuntiopettajan tehtäviä on muutettu vakinaisiksi tuntiopettajan viroiksi. Myös uusia virkoja on perustettu päätoimisien tuntiopettajan eikä lehtorin viroiksi.

Vuodesta 2008 tuntiopettajan virkanimike on ollut mahdollista muuttaa pyynnöstä yliopisto-opettajan nimikkeeksi, mikä on aiheuttanut lisää sekaannusta työtehtävänimikkeiden viidakossa. Vuoden 2010 alusta korkeakoulu-uudistuksen myötä yliopistossa on siirrytty virkasuhteista työsuhteisiin, jolloin virkanimikkeen halutesaan saattoi vaihtaa lehtorista yliopistonlehtoriksi ja päätoimisesta tuntiopettajasta yliopisto-opettajan työnimikkeeseen. Vakinaisten opettajien kahtiajako siis edelleen jatkuu, mutta tämän työn kirjoittamisen aikana tietoa ei ole siitä, miten näiden työtehtävien vaativuuskuvaukset eroavat toisistaan ja tullaanko opettajien työnimikkeitä yhtenäistämään.

Kuten edellä kuvatusta historiallisesta tarkastelusta käy ilmi, työn vaativuuden osalta eroa päätoimisten tuntiopettajien ja lehtoreiden virkanimikkeiden alle kuuluvien työtehtävien välillä ei ole, vaan erottelu perustuu historiallisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Pienten kielten opetustehtävien vaativuustasoa tarkasteltaessa tulisi erityisesti ottaa huomioon, että on kyse paikallisesti harvemmin opiskeltavista kielistä. Lisäksi tulisi ottaa huomioon, että pienissä kielissä yksi opettaja hoitaa opetuksen suunnittelun, järjestelyt ja toteutuksen alkeistasolta aina ylemmän tason kursseihin. Kurssit on kohdennettu lisäksi kaikkien tiedekuntien opiskelijoille, mikä tuo oman haasteensa opetukseen, kun opiskelijoiden niin omaan alaan kuin tulevaan työelämään sekä muihin elämänalueisiin liittyvät tarpeet tulisi opetuksessa ottaa huomioon. Yhden opettajan voimin ei ole myöskään mahdollisuutta jakaa työtehtäviä muiden kollegojen kanssa kuten kielissä, joissa on useampi opettaja.

Myös työaikojen järjestelyt vaativat pienten kielten opettajilta erityistä joustavuutta. Opetusryhmiä on mahdollista sijoitella varhaiseen aamuun kello kahdeksasta kymmeneen ja toisaalta myöhäiseen iltapäivään eli usein vasta kello neljän jälkeen, jolloin yleisesti on vähemmän opetusta ainelaitoksilla. Näin opettajan (samoin kuin opiskelijan) päivät venyvät pitkiksi. Lisäksi on huomioitava, että pienissä kielissä kurssien kohderyhmänä ovat yliopiston kaikkien tiedekuntien opiskelijat ja että ryhmissä on mukana mahdollisesti myös henkilökunnan edustajia sekä yliopiston ulkopuolelta tulevia opiskelijoita. Tämä tuo erityisvaatimuksensa opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteutukseen opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mahdollistamiseksi sekä substanssiaineen integroimiseksi mielekkäällä tavalla kielten opiskeluun.



Kielikeskuksen lehtorin ja päätoimisen tuntiopettajan virkanimikkeen alaiset työtehtävät ovat käytännössä jo vuosien ajan olleet samat, mikä on yksikön tasolla myös tunnustettu. Päätoimisella tuntiopettajalla on samat oikeudet ja velvollisuudet virkansa hoitamisessa kuin lehtoreilla. Uuden palkkausjärjestelmän käyttöönoton yhteydessä vuodesta 2006 eriarvoisuus virkojen välillä nousi jälleen esille, kun työnantaja arvioi vakinaisten päätoimisten tuntiopettajien hoitamien virkojen työtehtävien vaativuustason pääsääntöisesti lehtoreita alemmalle vaativuustasolle virkanimikkeen mukaan. Vanha perusteeton opettajahenkilökunnan arvohierarkia tuli näin virallisesti voimaan työn vaativuuden arvioinnissa. Tässäkään vaiheessa kielikeskuksen toimintaedellytyksiä ei punnittu kokonaisuutena ja päätöksiä tehtiin lähinnä resurssipulan sanelemana.

Tämän työn kirjoittamisen loppuvaiheessa siirryttiin siis virkasuhteista työsuhteisiin. Virkanimikeuudistusta oli yli viiden vuoden ajan ennen uuden palkkausjärjestelmän käyttöönottoa pidetty perusteena sille, ettei kielikeskuksen opetusvirkojen eri nimikkeiden vastaamattomuutta todellisuuteen ja sen aiheuttamaa epätasa-arvoista tilannetta korjattu. Tilanteen pitkittyminen ei ole ollut yliopiston henkilöstöpolitiikan mukaista. Epäselvää on muun muassa se, millaiset ovat yliopisto-opettajan etenemismahdollisuudet yliopistouralla verrattuna yliopistonlehtoriin. Tähän liittyy myös kielikeskusopettajan asema yliopistoyhteisössä erityisesti tutkivan opettajan roolissa. Olisi siis mietittävä, miten kielikeskusopettajalle olisi mahdollista osallistua myös tutkimuksen tekemiseen omassa tiedeyhteisössä.

Kielikeskusopetuksen ja tutkimuksen yhdistämiseen liittyvää problematiikkaa on käsitellyt Karlsson-Fält (2010) tutkimuksessaan Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista. Tutkimuksessa selvitettiin yliopiston kielikeskuksen opettajien työmotivaatiota. Kyselytutkimuksessa olivat mukana Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistojen kielikeskukset. Opettajien kokemiksi ongelmiksi nousivat erityisesti tutkimuksen puuttuminen kielikeskusopettajien työnkuvasta ja vähäinen arvostus kieltenopetusta kohtaan. Kieltenopettajat kokivat lisäksi, ettei uralla ole mahdollista edetä. Kielikeskusopettajien vähempiarvoinen asema yliopiston muihin opettajiin nähden juontaa käsityksestä, että kielikeskusta laitoksena ei kohdella tasa-arvoisesti muihin laitoksiin nähden yliopistohierarkiassa.

Karlsson-Fältin (2010) tutkimuksessa kielikeskuksen antaman opetustyön erillisuus muihin yksiköihin nähden koettiin ongelmaksi. Erillisyyden koettiin vaikuttavan yhteistyöhön kielten ainelaitosten kanssa opetuksen kehittämisessä. Kielikeskuksen tehtävä on erillislaitoksena tarjota yliopiston kaikkien tiedekuntien tutkinnonsuorittajille kieliopintoja, kun taas kielilaitosten opetus kohdistuu kielten pääaineopiskelijoille, eli opetus ei ole enää peruskielitaidon kartuttamista vaan enemmänkin kielten ammattilaisten erikoistumis- ja syventävien kurssien



opetusta. Kielikeskusopetusta voidaan pitää osin aineopintoihin tähtäävinä peruskielitaitoa kehittäväenä opetuksena, mutta toisaalta kielikeskusopetukseen liittyy vahvasti ainelaitosten opetussisältöjen integrointi. Arvostuksen puutteen tunne voi johtua uskomuksesta, että peruskielitaidon opettaminen olisi vähempiarvoista verrattuna ylemmän taitotason omaavien opiskelijoiden opettamiseen, vaikka molemmissa on omat erityispiirteensä ja haasteensa. Sama uskomus näyttää olevan perustana Oulun yliopiston johdon päätöksissä siirtää alkeiskurssiopetus pois kielikeskuksesta. Päinvastoin tehokkaan alkeistason opetuksen yliopistotasolla voi katsoa olevan haasteellisempaa kuin edistyneempien autonomisen kielenoppijan taitotason saavuttaneiden opiskelijoiden erikoisalan opetuksen.

Karlsson-Fältin tutkimuksessa (2010) nousi esille myös opettajien kokema erillisyyden tunne. Kielikeskusopettajat kokivat olevansa erillisiä muusta yliopiston toiminnasta. Erillisyyys yhdistettiin tutkimuksessa puutteelliseen mahdollisuuteen edetä uralla ja kokea työyhteisön arvostusta. Opettajat kokivat myös alistuneisuutta. Karlsson-Fält (2010: 198) toteaa, että ”*kielikeskukset hyväksytään vastahakoisesti opetusta tuottavina laitoksina tutkimuksen jäädessä vapaa-ajanharrastukseksi ja urakehityksen vähäiseksi*”. Erillisyyden tunne muihin laitoksiin nähden juontaa kielikeskuksen erilaisesta roolista pelkästään opetusta antavana yksikönä, jolloin opettajien toimenkuvaan ei yleensä kuulu tutkimusta.

Karlsson-Fältin (2010: 198–199) tutkimuksessa kielikeskusopettajat jakautuivat opetuksen kohderyhmän perusteella motivaatiotekijöiden näkökulmasta kahteen erilaiseen ryhmään: tutkintoon pakollisia kieliopintoja suorittavien vähemmän motivoituneiden opiskelijoiden opettajiin ja valinnaisia tai muita kuin pakollisia kursseja suorittavien motivoituneiden opiskelijoiden opettajiin. Kielikeskuksen erityisalojen kielenopettajat, jotka opettavat tutkintoihin kuuluvia pakollisia kieliopintoja, ovat lähinnä englannin ja ruotsin opettajia. Erityisalojen opettajat pitivät opiskelijoiden suhtautumistapaa kielten opiskeluun valtaosin välineellistyneenä ja sitoutumista kielten opiskeluun heikkona. Sen sijaan yleiskielenopettajat, joiden tarjoamat kurssit eivät yleensä ole tutkinnoissa pakollisia, ovat käytännössä muiden kielten kuin englannin ja ruotsin kielen opettajia. Yleiskielen opettajat pitivät opiskelijoita motivoituneina ja valmiina sitoutumaan saavuttaakseen tavoittelemansa kielitaidon suurista ryhmistä huolimatta.

Kielikeskusopettajat voidaan siis jakaa eri ryhmiin sen perusteella, opettavatko he tutkintoihin pakollisia vai vapaaehtoisia ja valinnaisia kursseja. Yleisesti englannin, ruotsin ja äidinkielen opintoja pidetään pakollisina ja muiden kielten opiskelua taas vapaaehtoisina opintoina. Jako on kuitenkin ongelmallinen, sillä opiskelija voi tiedekunnasta ja omasta mielenkiinnostaan riippuen sisällyttää erilaisia kieliopintoja tutkintoonsa. Esimerkiksi italian kursseilla on säännöllisesti ollut

opiskelijoita, jotka haluavat suorittaa tutkinnoissa vaadittavan pakollisen vieraan kielen taidon muussa kuin englannin kielessä.

### **5.3 VETOOMUKSIA ITALIAN KIELEN PUOLESTA**

Huoli italian kielen opetuksen säilymisestä aiheutti vuosien varrella myös useita kannanottoja eri puolilta tiedeyhteisöä ja muista sidosryhmistä. Kielikeskuksen johtokunnan kokouksessa 30.9.1993 käsiteltiin italian kielen tilanteeseen liittyvä kirjelmä. Kirje oli saapunut matematiikan laitokselta vs. apulaisprofessori Markku Niemenmaalta, joka ilmaisi huolestumisensa italian kielen asemasta opetuksen jouduttua takaisin sivutoimisuuden tasolle 1.8.1993 yliopiston vaikean määräraha-tilanteen vuoksi. Italian kieli oli saanut nauttia päätoimisuudesta yhden lukukauden ajan eli syksyn 1992. Italian kielen opettajana kielikeskuksessa toimi tuolloin Loris Antonangeli.<sup>115</sup>

Kirjelmässä vaadittiin italian kielen aseman palauttamista ja minimiresursseja, toisin sanoen vähintäänkin yhden päätoimisen viran perustamista. Matematiikan laitoksen huoli johtui siitä, että laitoksen kansainvälistyminen oli lähtenyt hyvälle alulle niin opiskelijoiden, opettajien kuin tutkijoidenkin osalta Erasmus-vaihto-ohjelman kautta, ja Rooman La Sapienza–yliopiston kanssa vaihto oli ollut kaikkein aktiivisinta. Päätoimisuuden loppumista italian kielessä pidettiin uhkana tälle hyvin alkuun lähteneelle kansainvälistymis- ja yhteistyökehitykselle. Kaiken lisäksi matematiikan laitos oli liittymässä Rooman yliopiston koordinoimaan kansainväliseen tutkimusverkostoon.<sup>116</sup>

Vaihto-ohjelmat jo tuolloin olivat lisänneet huomattavasti vieraiden kielten opetuksen tarvetta kaikissa tiedekunnissa. Kielikeskuksen johtokunnalla ei ollut kuitenkaan muuta mahdollisuutta kuin resurssipulaan vedoten todeta, ettei kielikeskukselle myönnetyn tuntiopetusmäärärahan puitteissa voida perustaa kyseistä italian päätoimista virkaa. Johtokunnan kokouspöytäkirjaan kirjattiin kuitenkin, että opetusta pyritään järjestämään resurssien sallimassa laajuudessa.<sup>117</sup>

Vastaavilta kirjelmiltä ei ole välttytty myöhemminkään, kun virat ovat olleet vaaka-  
kallaudella. Vetoomuskirjelmia italian kielen opetuksen puolesta – tällä kertaa historian laitokselta sekä jälleen kerran italian kielen vaalijalta Oulun Dante Alighieri–seuralta, jonka puheenjohtajana tuolloin toimi Anita Honkala – ajoittuivat kevääseen 2004, kun viimeisin italian kielen kolmen vuoden määräaikaisuus alkoi olla loppumassa. Huoli nousi siitä, että erityisesti tutkinnonuudistusprosessin

---

<sup>115</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomus, 1993.

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Ibid.

ja tuloksellisuuspaineiden alla yliopistossa kielten asema oli vaarassa heikentyä. Kielikeskuksen eri sidosryhmissä koettiin, että vieraiden kielten monipuolinen opetustarjonta oli uhattuna.<sup>118</sup>

Samaan ajankohtaan osui myös toinen kirjelmä monipuolisen opetustarjonnan säilyttämiseksi ja erityisesti italian kielen opetuksen puolesta. Kielikeskuksen tilannetta hyvin läheltä johtokunnan entisenä jäsenenä seurannut englannin laitoksen yliassistentti, Oulun yliopiston opettajankoulutuksen johtoryhmän sekä AFinLA:n hallituksen jäsen FT Leena Kuure otti kantaa kirjelmässään 21.4.2004 italian opetuksen säilyttämiseksi ja vakiinnuttamiseksi. Hän korosti italian kielen merkitystä kieltenopettajiksi opiskelevien kannalta. Kieltenopettajaksi valmistuvat tarvitsevat kielivalikoimaansa monipuolisesti kieliä, myös italiaa, sillä italian opiskelu kouluissa on Pohjois-Suomessa olematonta pätevien opettajien puutteen vuoksi. Myös EU:n piirissä monikansallisissa projekteissa pelkästään englantia ei Leena Kuuren mukaan riitä, vaan tarvitaan eri kielten osaajia, sillä usein yhteistyöprojekteissa hyödynnetään tehokkaasti koko ryhmän kieliresursseja. Hän totesi kirjeessään, että etelä- ja itäeurooppalaisilla hankekumppaneilla on usein italian kielen taitoa.<sup>119</sup>

Kielikeskuksen johtokunnalle osoitetut kirjelmät osoittavat, että eripuolilla tiedeyhteisöä ja sen ulkopuolellakin pelättiin, että virkojen määräaikaistuuksien päättyessä yliopiston rankat säästötoimet kaventaisivat jo ennestään suppeaa kielivalikoimaa. Kielikeskuksessa saatiin aikaan italian kannalta lopulta positiivinen ratkaisu, eli italian kielen virka päätettiin vakinaistaa. Alkuvuosien toiveet lehtorin virasta ja omasta oppiaineesta eivät toteutuneet, vaan oli tyytyminen yhteen päätoimisen tuntiopettajan virkaan kielikeskuksessa.<sup>120</sup>

Vuoden 2010 alusta voimaan tullut yliopistolaki (558/2009) on asettanut kielikeskukset aivan uusien haasteiden eteen. Oulun yliopiston kielikeskuksen koko henkilökunta oli yt-neuvottelujen kohteena, joiden tavoitteena on sopeuttaa kielikeskuksen toiminta budjetin raameihin. Yhtenä ratkaisuna pohdittiin alkeiskurssien poistamista kielikeskuksen ohjelmasta, mikä tarkoittaisi erityisesti pienten kielten aseman heikentymistä huomattavasti tai katoamista jopa kokonaan kielikeskuksen kielivalikoimasta. Opettajien kannalta tämä tarkoittaisi takaisin tuntiopetukseen siirtymistä, mikä ei anna mahdollisuuksia pitkäjänteiselle opetuksen kehittämistyölle eikä sitoutumiselle yliopistoyhteisöön. Syntyneessä tilanteessa kielikeskuksen henkilöstön vetoomukset kielikeskusopetuksen puolesta kohdistuivat kielikeskuksen johtokunnan sijasta Oulun yliopiston johdolle eli rehtorille ja hallitukselle,

---

<sup>118</sup> Ks. luku 3.2, jossa yliopiston vuosille 2004–2006 laatimasta sopeuttamishjelmasta ja sen vaikutuksista kielikeskuksen toiminnalle.

<sup>119</sup> Kuure, Leena 2004: kirje Oulun yliopiston johtokunnalle 21.4.2004.

<sup>120</sup> Italian oppiainesuunnitelmista ks. luvut 4.1 ja 4.2.

jotka viime kädessä päättävät budjetin sopeuttamistoimista. Kielikeskus ja OKTR<sup>121</sup> lähettivät 8.3.2010 yliopiston tutkimus- ja koulutusneuvostolle oman vetoomuksensa Monipuolisen kielikoulutuksen takaaminen Oulun yliopistossa, jossa vaadittiin kielikeskuksen kielivalikoiman ja opintojen laajuuden säilyttämistä. Kirjelmässä vedottiin kielikoulutuspoliittisiin linjauksiin, OPM:n kehittämissuunnitelmaan Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012, KIEPON raporttiin sekä OPM:n Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaan vuosille 2009–2015. Vetoomuksessa painotettiin sitä, että kielikeskuksen kaikissa vakiintuneissa kahdeksassa vieraassa kielessä eli englannin, saksan, ranskan, venäjän, espanjan, italian, japanin ja suomi toisena kielessä oli mahdollista suorittaa opintoja eurooppalaisen viitekehyksen B1/B2-taitotasolle asti. Kielikeskuksessa oli laskettu, että budjetin tasapainottaminen vuoteen 2012 mennessä oli mahdollista ilman kielivalikoiman kaventamista ja leikkauksia opetuksesta yhteistyössä sidosryhmien kanssa.

Kaksitoista kielikeskusopettajaa laati oman vetoomuksensa Oulun yliopiston kielikeskuksen opetuksen pelastaminen. Yksityiskohtainen seitsemän sivun vetoomus sisälsi perustelut säilyttämiselle sekä opettajien näkemyksen suunniteltujen leikkausten aiheuttamista välittömistä sekä välillisistä seurauksista. Vetoomuksessa painotettiin kielikeskuksen roolia kansainvälistymisessä, kielivalikoiman laajuuden merkitystä 17.000 opiskelijan suuruiselle yliopistolle sekä Pohjois-Suomen näkökulmaa. Kirjelmässä vaadittiin myös kieltenopiskelun takaamista kaikissa kielikeskuksen alkeistasolta alkavissa kielissä eli espanjassa, italiassa, japanissa, ranskassa, saksassa, suomi toisena kielessä ja venäjässä, joissa opetusta oli pitkäjänteisesti kehitetty niin, että kielissä oli mahdollista hankkia taitotaso B1/B2 opintojen aikana. Vetoomus osoitettiin 8.3.2010 opetusministeriölle, Oulun yliopiston rehtorille ja hallitukselle sekä tutkimus- ja koulutusneuvostoille.

Kielikeskuksen henkilöstö haki tukea myös Vetoomus Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoiman puolesta -nettiaadressin<sup>122</sup> välityksellä, jonne kertyi 3350 nimeä. Adressi luovutettiin 25.3.2010 Oulun yliopiston rehtorille Lauri Lajuselle ja yliopiston hallitukselle. Samoihin aikoihin rehtori vastaanotti vetoomuksia italian kielen säilyttämiseksi kielikeskuksessa Oulun Dante Alighieri-seuralta sekä Italian Suomen suurlähettiläältä. Myös SUKOL ry otti kantaa Oulun kielikeskuksen ja yleensä kieltenopiskelun tilanteeseen lehdistötiedotteella<sup>123</sup>. Yt-neuvottelujen tulokset selvisivät maaliskuun 2010 lopussa ja yliopisto päätti sopeuttamistoimista huhtikuun alussa. Italian ja espanjan kielen virat lakkautettiin. Näin italian kielen opetusta oli annettu Oulun yliopiston kielikeskuksessa kaikkiaan 36 vuotta. Kielikeskuksen historian viimeisimpiä käänteitä käsittelen osan IV luvussa 5.2.

---

<sup>121</sup> OKTR = opetuksen kehittämistyöryhmä.

<sup>122</sup> <http://www.adressit.com/tuekielikeskusta>. (17.3.2011)

<sup>123</sup> Sähköpostiviesti SUKOL ry:n tiedotus- ja toimitussihteeriltä tutkijalle 12.3.2010.

## 6. PÄÄTELMÄT

Oulun yliopisto aloitti varsinaisen toimintansa vuonna 1959, ja sen alkuaikoina Oulussa elettiin suuren kasvun aikaa. Kansainvälistyminen ja kielitaito huomioitiin myös yliopiston avajaispuheissa. Oulun potentiaali nähtiin ulkomailla asti. Italian valtio päätti lahjoittaa seitsemän vuoden italian kielen lehtoraatin Oulun yliopistoon vuonna 1974.

Lehtoraatin myötä odotukset olivat korkealla, ja italian kieleen kaavailtiin omaa oppiainetta. Italian valtion edustajat Suomessa ja paikalliset Italian ystävät näkivät Oulun Pohjois-Suomen kannalta strategisesti parhaana sijoituspaikkana italian oppiaineelle. Seitsemän vuoden lehtoraatin loputtua Oulun yliopisto ei ollut kuitenkaan halukas lehtoraatin vakiinnuttamiseen saati oman oppiaineen perustamiseen, vaikka kaikki suunnitelmat siihen oli huolella tehty.

Oulun yliopisto ei käyttänyt hyödykseen tarjottuja kansainvälisiä verkostoitumismahdollisuuksia kielten opiskelun kehittämiseksi. Tästä on osoituksena se, että Italian valtion tarjoama tuki opetusjärjestelyissä jäi saamatta. Suurimmat esteet Italian valtion tuen saamiselle italian kielen opetuksen kehittämiseen olivat humanistisen tiedekunnan nihkeys tukea oppiainehanketta sekä yliopiston johdon haluttomuus neuvotella yhteistyön mahdollisuuksista Italian valtion edustajien kanssa. Yhtenä syynä taustalla voidaan pitää yliopiston historian aikana pitkään jatkunutta yleistä opetusvirkojen valtion rahoituksen jälkeensä jääneisyyttä. Oulun yliopistossa rahoitusta ei löytynyt tilanteen korjaamiseen sen toimintarahojen puitteissa.

Italian kielen lehtoraatin loppumisesta seurasi pitkä 23 vuoden sivutoimisuuksien ja määräaikaisuuksien jakso, jota voi kuvata taisteluna tuulimyllyjä vastaan. Vuodesta toiseen jatkuvien määräaikaisuuksien vuoksi opettajan työ oli epävarmaa eikä pitkäjänteinen työhön sitoutuminen ja opetuksen kehittäminen ollut mahdollista. Siitä huolimatta yliopiston kasvaessa myös italian kielen opiskelijamäärät kasvoivat tasaisesti. Yliopistoa kohdanneet tuloksellisuuspaineet herättivät huolta italian opetuksen jatkuvuudesta tiedeyhteisössä ja sen ulkopuolellakin. Kielikeskuksen johtokunta saikin vuosien varrella ottaa vastaan vetoimuksia italian kielen opetuksen vakiinnuttamisen puolesta.

Italian kielen 23 vuoden sivutoimisuuksien ajanjakso ja koko italian kielen opetuksen historia on havainnollinen esimerkki siitä, miten monipuolisen kieli-

koulutuksen merkitystä ylistävä yleinen diskurssi ja käytännön toiminta ovat ristiriidassa keskenään. Ajanjaksolle on tyypillistä, että Suomen valtiovallan taholta asetetut monipuolisen kielitaidon kehittämistavoitteet ja käytännön tasolla tapahtuneet kielikeskuksen aseman vahvistamispyrkimykset ovat paikallisella tasolla Oulun yliopistossa vesittyneet. Syynä voi pitää osin sitä, että valtion kassasta ei ole tarvittavaa lisärahoitusta kieltenopetuksen kehittämiseen löytynyt.

Kaikesta huolimatta vuonna 2004 loppui kolmen vuosikymmenen epävarmuuksien ajanjakso italian kielen opetusviran osalta ja italian kieli vihdoinkin vakiinnutti paikkansa varteenotettavana vaihtoehtona muiden kielten rinnalla Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoimassa. Alkuperäiset Italian valtion ja Oulun Italian ystävien odotukset luoda italian oppiainekokonaisuus eivät kuitenkaan toteutuneet. Toisaalta italian kieltä voidaan pitää jopa onnekkanaa verrattuna kansasisäriinsä espanjaan ja japaniin, jotka saivat odottaa päätoimisuutta ja virkojen vakinaistamista muutamia vuosia pitempään.

Kielikeskuksessa on koko sen olemassa olon aikana tehty pitkään ja sitkeästi työtä epäkohtien poistamiseksi ja monipuolisen kielivalikoiman vakiinnuttamiseksi. Tehtävässä osin onnistuttiin, sillä vuoteen 2009 mennessä kielikeskuksen kielivalikoiman yhdeksässä kielessä oli kaikissa ainakin yksi vakinaisessa työsuhteessa oleva opettaja. Tältä osin erityisesti pienten kielten asemaa saatiin parannettua, sillä italian jälkeen myös espanjan ja japanin virat vakinaistettiin päätoimisen tuntiopettajan viroiksi vuodesta 2007.

Uuden palkkausjärjestelmän käyttöön ottoon latautui opetushenkilökunnan taholta paljon odotuksia. Sen yhteydessä kielikeskuksen tilannetta ei riittävästi nähty sen historiallisesta perspektiivistä eikä budjetin kroonista jälkeenjääneisyyttä päätöksenteossa otettu huomioon. Taustalla voi pitää kielikeskuksen aseman heikkoutta ja erillisyyttä muista yliopiston opetusta antavista yksiköistä. Kielikeskusopetuksen arvostuksen puute yhdistyy monipuolisen kielitaidon yleisesti heikkoon arvostukseen yliopistoyhteisössä. Kaikkia opiskelijoita ja myös yleisesti akateemista yhteisöä koskien monipuolinen kielitaito kuuluu yleisiin elämän taitoihin, johon panostaminen voi jäädä helposti substanssiosaamisen varjoon taisteltaessa niukenevista resursseista. Yliopiston tuloksellisuuden kannalta monipuolisen kielitaidon ei koeta tuovan suoraa hyötyä yliopistoyhteisölle englannin kielen taitoa lukuun ottamatta.

Luonteenomaista Oulun yliopiston kielikeskuksen toiminnalle vuosikymmenien ajan on ollut perusrahoituksen puute ja sen jälkeenjääneisyys. Yliopiston kasvassa kielikeskus ei ole saanut riittävästi resursseja voidakseen vastata kasvavaan kysyntään. Kysynnän kasvu heijastaa yleistä yhteiskunnan kansainvälistymistä ja erityisesti opiskelijoiden lisääntyntä tarvetta hankkia niin työelämässä kuin

muussakin sosiaalisessa kanssakäymisessä tarpeellinen monipuolinen kielitaito. Kielikeskuksen toimintarahoissa sen sijaan ei ole otettu huomioon yliopiston kasvavien opiskelijamäärien ja lisääntyvän kansainvälistymisen todellista vaikutusta kielikurssien kysyntään ja tarjontaan. Erityisesti vapaaehtoisten ja valinnaisten kieliopintojen vuosien varrella moninkertaiseksi kasvanutta kysyntää ei ole riittävästi huomioitu koulutuksen budjetoinnissa. Tämä voi olla seurausta myös siitä, ettei yliopistossa ole pidetty monipuoliseen kielitaitoon panostamista tärkeänä.

Tilanteesta on vuosien varrella seurannut kielikeskuksessa pahimmillaan jopa keskimäärin 11 viran hoitaminen sivutoimisuuksin. Näin on menetelty vuodesta toiseen, mikä ei ole yliopiston toiminnan eettisten periaatteiden eikä yliopiston etujen mukaista. Sivutoimisuuksien ongelma on koskenut kaikkia kieliä. Tilanteesta ovat kärsineet niin englanti kuin muutkin kielet. Erityisen vaikea tilanne on ollut kuitenkin pienissä kielissä eli italian, espanjan ja japanin kielissä, joissa pitkään yksi sivutoiminen opettaja on huolehtinut koko kielen opetusjärjestelyistä.

Määräaikainen ja erityisesti sivutoiminen opettaja ei ole voinut sitoutua työhön täysipainoisesti, vaan on joutunut etsimään lisätöitä muualta saadakseen riittävän toimeentulon ja pitääkseen ovet avoinna myös muualle työelämäänsä. Sivutoimisilla ja määräaikaisilla opettajilla ei ole ollut pääsyä tasavertaisiksi tiedeyhteisön jäseniksi. Erityisesti pienissä kielissä, ainoan opettajan ollessa sivutoiminen ja/tai määräaikainen, opetuksen pitkäjänteiselle suunnittelulle ja toteuttamiselle ei ole näin ollen annettu riittäviä mahdollisuuksia.

Historian kuvaus osoittaa, ettei Oulun yliopistossa monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ole panostettu riittävästi. Ei ole myöskään ymmärretty, millaista sitoutumista ja millaisia toimia nykyisen kielivalikoiman ylläpitäminen edellyttää yliopistolta. Kielikeskuksen historian kuvaus osoittaa, ettei myöskään yliopiston henkilöstöpolitiikassa ole onnistuttu. Voidaan katsoa, että aktiivisen monikielisyttä tukevan kielipolitiikan puuttuminen yliopiston strategiasta estää kielikeskuksen toiminnan pitkäjänteisen suunnittelun ja kehittämisen vastaamaan tulevaisuuden haasteita. Kielikeskuksen merkitystä ja potentiaalia ei ole nähty koko yliopistoyhteisön kansainvälistymisen kannalta. Tämä koskee erityisesti opiskelijoiden monipuolisen kielitaidon hankkimisen edellytyksiä ja heidän kansainvälisen profiloitumisen mahdollisuuksia.

Kielikeskuksen toiminnan arvostuksen puute näkyy myös fyysisessä ympäristössä. Kielikeskuksen sijainnin kaikkia yliopiston opiskelijoita ja myös henkilökuntaa palvelevana yksikkönä tulisi olla keskeinen. Sen sijaan kielikeskuksen tilat on sijoitettu vuosien varrella hajanaisesti eri puolille yliopistoa ja kielikeskuksen henkilökunta on muuttanut usein muiden laitosten tiloista toisiin saamatta käyttöönsä varsinaisesti omaa yhtenäistä yhteistä tilaansa. Vielä nykyäänkin kieli-



keskuksen henkilökunnan tilat ovat hajasijoiteltuina yliopiston reunamille niin, että valtaosa opettajien toimistoista ovat opiskelijoiden vaikeasti löydettävissä. Kuvaavaa on, että vielä kaksi vuotta viimeisimmän muuton jälkeen opettajien tilat ovat niin hajallaan, ettei edes oma henkilökunta tiedä tarkkaan, missä kaikkien kollegojen työhuoneet sijaitsevat. Koko yliopiston 17.000 opiskelijaa palvelevana yksikkönä tulisi sijainnin olla keskeinen niin, että palvelut olisivat kaikkia lähellä.

Jotta monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi mahdollista ja jotta kielten opetusta voidaan kehittää pitkäjänteisesti ja taata kielten opetuksen korkea laatu akateemisella tasolla, sen tulisi näkyä johdonmukaisesti yliopiston harjoittamassa politiikassa alkaen strategian määrittelystä aina fyysisten toteutusten tasolle. Peruslähtökohtana olisi pidettävä sitä, että opetustehtäviä hoitava henkilökunta on vakinaista ja että vakinaisen opettajakunnan tehtävänimikkeet ovat yhtenäiset. Tuntiopettajia tulisi käyttää vain satunnaisesti kasvaneen tarpeen paikkaamiseksi tilapäisiin opetustehtäviin ja opetusta avustaviin tehtäviin, mikä alun perin on olikin annetun tuntiopetuksen tarkoitus. Kielikeskuksen historian aikana kehittynyt vääristynyt opetusvirkojen hierarkiajakauma tulisi korjata ja tehtävänimikkeet tulisi yhtenäistää niin, että opetustehtävien vaativuustasokuvaukset ovat selvät ja niiden kriteerit läpinäkyvät, jotta tasapuolinen kohtelu toteutuisi.

Kielissä, joissa yksi päätoiminen opettaja huolehtii kaikista opetukseen liittyvistä tehtävistä, opetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä, tehtävänimikkeen tulisi olla yhteneväinen yleisesti yliopistotasaisen opetustyön vaatimusten kanssa. Edellä kuvatusta vakiintuneesta käytännöstä ketjuttaa määräärikaisten tuntiopettajien virkoja seurasi tilanne, jossa vuosien kuluessa ero tuntiopettajan ja lehtorin työtehtävien välillä hämärtyi ja käytännössä poistui työn vaativuuden ja sisältöjen osalta. Virkanimikkeet eivät enää vastanneet käytännön tilannetta. Ero näkyi lähinnä opettajien erilaisessa palkkatasossa ja asemassa sekä työn arvostuksessa, mikä heijastuu näin myös eri kielten arvostukseen ja asemaan yliopistossa.

Yliopistossa tapa käyttää sivutoimimuuksia on ollut pitkään vakiintunut käytäntö, ja argumentoinnissa on käytetty syynä sitä, että resursseja ei ole ollut virkojen perustamiseen. Taustalla on vaikuttanut voimakkaasti se, että on ollut edullisempaa käyttää sivutoimista tuntiopetusta, sen sijaan että opetustehtävään palkattaisiin vakinainen työntekijä. Henkilöstöpolitiikka ei ole eettisesti kestävällä pohjalla. Tästä yhtenä osoituksena on edellä kuvattu kielikeskuksen vuosia jatkunut eli krooniseksi muodostunut pahimmillaan noin yhdentoista viran hoitaminen sivutoimimuuksin, jolloin opetuksesta jopa noin 60 % hoidettiin sivutoimisten opettajien voimin.

Sen sijaan, että henkilökuntaa ja siitä aiheutuvia kustannuksia pidetään yliopistossa kulueränä, tulisi henkilöstön olla yliopiston tärkein resurssi, jonka



hyvinvointiin tulisi panostaa. Yliopisto on sosiaalisesti rakentunut verkosto. Viime kädessä hyvinvoiva ja arvostusta nauttiva henkilökunta tuottaa parasta tulosta. Hyvinvoinnin yksi tärkeä peruslähtökohta on tasapuolinen kohtelu ja yliopiston itsensä hyväksymien eettisten periaatteiden mukaan toimiminen. Jos tämä perustavaa laatua oleva vaatimus ei toteudu, yliopiston muukaan toiminta ei ole silloin kestäväällä pohjalla. Oulun yliopiston historiassa pitkään jatkunut vakinaisten toimintojen hoitaminen määräaikaisin työsopimuksin on osoitus siitä, ettei henkilökunnan sitouttamisessa eikä henkilökuntaan sitoutumisessa ole onnistuttu.

Tilanne kielikeskuksessa oli kevääseen 2010 asti sellainen, että italian lisäksi pienistä kielistä espanjan ja japanin opetuksesta huolehti yksi opettaja virkanimikkeensä päätoiminen tuntiopettaja. Muissa kielissä oli ainakin yksi opettaja lehtorin työnimikkeellä. Erilaisten tehtävänimikkeiden vuoksi kielet eivät ole toisiinsa nähden tasa-arvoisessa asemassa. Pienissä kielissä lehtorin virka on ollut venäjän ja ranskan kielissä, jotka viime vuosina ovat kärsineet opetuksen supistamisesta niin, että opetusta annetaan syksystä 2010 enää osa-aikaistetun opettajan voimin. Osa-aikaistaminen luo myös uusia ongelmia, sillä nyt osa-aikaistamisia tehtiin työnantajan määräyksestä eikä se tapahtunut omaehtoisesti eli työntekijän omasta toivomuksesta.

Opetushenkilökunnassa yliopiston virkanimikkeiden uudistukseen latautui paljon odotuksia. Uudistusten yhteydessä odotukset kasvavat, sillä niissä nähdään mahdollisuus pitkään kestäneiden epäkohtien korjaamiseen. Kokemus toisaalta osoittaa sen, että vanhat sosiaaliset rakenteet ja vanhan sosiaalisen ympäristön käytännöt siirtyvät usein sellaisinaan uuteen järjestelmään eikä todellista kehitystä tapahdu. Todellisten muutosten aikaan saaminen monipuolisen kielitaidon arvostuksen lisäämiseksi edellyttää, että kielikeskuksen rooli koko yliopistoa palvelevana ja kaikki yliopiston opiskelijat kohtaavana yksikkönä tulisi nostaa uudelleen arvioitavaksi. Olisi myös tarkasteltava kriittisesti sitä, kuka päättää kielikeskuksen asioista. Kielikeskuksen johtokunnan edustuksessa itse kielikeskus on vähemmistössä. Suurin valta johtokunnassa on tiedekuntien edustajilla. Tiedekunnat taas taistelevat samoista niukoista opetuksen määrärahoista kielikeskuksen kanssa. Kielikeskuksessa toimijoilla ei ole siis kovin suurta vaikutusvaltaa kielikeskusta koskeviin päätöksiin, eikä kielikeskus ole merkittävästi ollut osallisena kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa omassa tiedeyhteisössä. Kansainvälistymisstrategioiden laatimisen tarkastelu osoitti, että vastuu korkeakoulujen koulutuspoliittisesta päätöksenteosta ja sen täytäntöönpanosta näyttää siirtyneen entistä selvemmin paikalliselle tasolle. Tästä seuraa, että kielikoulutuspolitiikan toteutumisesta voivat määrätä yksittäiset paikalliset toimijat, joilla ei välttämättä ole yhtymäkohtaa valtakunnallisella tasolla tehtyyn pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen kielikoulutuspolitiikan laatimistyöhön tai alan tutkimukseen.

Kansainvälistyminen on nostettu merkittäväksi osaksi yliopiston nykyistä strategiaa. Kansainvälistyminen asetettiin tavoitteeksi jo heti Oulun yliopiston alkuaikoina. 1960-luvulla silloinen kauaskatseinen rehtori Niilo Söyrinki vaati kieltenopiskelun monipuolistamista. Nykypäivänä yliopiston kansainvälistymisstrategioiden perusteella kansainvälistymiseen vaadittavaan hyvään kielitaitoon käytännössä riittäisi englannin kielen osaaminen. Monipuolisen kielivalikoiman tarjoamiseen ei tällöin panosteta.

Monikielisyyspolitiikan näkökulmasta ollakseen aidosti kansainvälinen nykypäivän haastavilla globaaleilla markkinoilla yliopiston tulisi taata opiskelijoilleen, tutkijoilleen ja työntekijöilleen mahdollisuus hankkia monipuolinen kielitaito useammassa kielessä. Opiskelijoiden urakehityksen kannalta profiloitumiselle kielten ja kulttuurien asiantuntijoiksi on annettava riittävät mahdollisuudet. Kielikeskuksessa olisi taattava mahdollisimman laaja opetustarjonta monessa eri kielessä, ja kielikeskuksen rooli tulisi nähdä kansainvälistymiselle merkittävänä osatekijänä.

On huomattava myös, että suurin osa Oulun yliopiston vaihto-ohjelmista kohdistuu muihin kuin englantia äidinkielenään puhuviin maihin. Voidakseen opiskella täysipainoisesti ulkomailla, on kohdemaan kielen hyvä tuntemus ehdoton edellytys vaihdossa menestymiselle. Myös koko Pohjois-Suomen näkökulmasta on tärkeää säilyttää monipuolinen kielivalikoima myös tulevaisuudessa, jotta kansainvälistä uraa suunnittelevien ei tarvitsisi hakeutua muihin yliopistoihin. Oulun kielikeskuksen profiilin nostaminen nostaisi koko yliopiston profiilia houkuttelevana yliopistona.

Ensimmäinen askel kehitystyössä on kielivalikoiman vakiinnuttaminen ja vuosikymmenien aikana kasautuneiden epäkohtien korjaaminen. Viime vuosien suuntaus on kuitenkin huolestuttava, sillä kielten opetuksen määrä on laskenut, mikä uhkaa erityisesti kielikeskuksen pienten kielten opetustarjontaa. Opetustoimintaan ja kurssitarjontaan kohdistuu leikkausvaatimuksia, vaikka jo nykyisellään kielikeskus ei kykene vastamaan kasvavaan kysyntään.

Monipuolisen kielitaidon hankkimiseksi opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus laajempiin kieliopintoihin, ei vain tutkinnossa pakollisten kieliopintojen suorittamiseen. Myös pakollisten kieliopintojen suorittamiseen olisi tarjottava englannin rinnalla muita vaihtoehtoja, joten kielivalikoiman tulee olla riittävän laaja ja kieliä on pystyttävä opiskelemaan riittävän pitkälle. Yliopiston kasvun sekä kasvavan kansainvälistymisen vaikutusta kielikeskuksen tarjoaman kielikoulutuksen laajentamistarpeisiin tulisikin arvioida uudestaan monikielisyyspolitiikan näkökulmasta. Tällä hetkellä kielikeskuksen toiminnan tuomaa lisäarvoa kansainvälistymiselle ei ole huomioitu.

Monipuolisen kielitaidon ja eri kulttuurialueiden osaamisen arvostus tulisi näkyä käytännön tasolla yliopiston tuloksellisuusmittauksissa. Erityisesti Suomessa harvinaisempien kielten edustamiin kulttuurialueisiin erikoistuminen tulisi nähdä yliopiston kansainvälistymistä monipuolistavana tekijänä. Jos sekä opiskelijoiden että henkilökunnan kielitaidon monipuolisuus otettaisiin huomioon kansainvälistymistä mittaavissa tekijöissä, toimisivat ne kannustimena harvinaisempien kielten opiskeluun. Tällä tuettaisiin samalla koko Pohjois-Suomen näkökulmasta monipuolisen kielivarannon säilymistä. Mittareissa voisi ottaa huomioon, miten monipuolisesti yliopistossa tuotetaan eri kielillä opinnäytetöitä, tieteellisiä artikkeleita ja tutkimuksia. Huomioon voisi ottaa myös tutkimuksen sisällölliset tekijät eli eri kieli- ja kulttuurialueisiin erikoistumisen.

## **7. TUTKIMUSLÖYDÖKSET JA TULKINTA DISKURSSIN SELITTÄMISEN MALLIN MUKAAN**

Seuraavassa kuviossa 2 olen upottanut kriittisen diskurssianalyysin mukaisen tekstien tulkinnan ja selittämisen malliin (vrt. tutkimuksen Johdanto kuvio 10) italian kielen opetuksen historian kuvaukseen liittyvät merkittävät piirteet. Sen mukaan sosiaalinen järjestys, interaktion historia, eri tilannekontekstit sekä intertekstuaaliset kontekstit vaikuttavat institutionaalisten tekstien tulkintaan ja selittämiseen. Tämän jälkeen pyrin diskurssin selittämisen mallilla tulkitsemaan tutkimuksen ensimmäisen osan löydöksiä.

Tässä tutkimukseni ensimmäisessä osassa olen käsitellyt italian kielen opetuksen historiaa Oulun yliopistossa. Olen pyrkinyt tuomaan esille monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin ja sosiaalisen todellisuuden välillä vallitsevia ristiriitoja interaktion historian näkökulmasta ja erilaiset tilanne- ja intertekstuaaliset kontekstit huomioon ottaen. Diskurssin selittämisen mallin mukaan sosiaaliset, institutionaaliset ja tilannekohtaiset tekijät ja niiden tulkinta vaikuttavat diskurssin muodostumiseen. Diskurssin tulkinnalla taas on sosiaalisia, institutionaalisia ja tilannekohtaisia vaikutuksia.

Diskurssin muotoutumiseen vaikuttavina tekijöinä tutkimuksessa ilmeni kielikeskuksen erillisyyks ja irrallisuus kielikoulutuspoliittisesta päätöksenteosta yliopistokontekstissa. Tarkastelussa olivat mukana kansainvälistymisstrategioiden laatimisprosessit sekä kielikeskuksen opetusvirkojen kehitys sen historian aikana. Irrallisuuden kokemuksen taustalla voi olla kielikeskuksen erillislaitoksen asema pelkästään opetusta antavana yksikkönä eli se, että kielikeskus rinnastetaan opetuksen tukipalveluja antavaksi yksiköksi eikä sitä nähdä yhdessä tiedekuntien kanssa tutkintoihin opintoja tuottavana yksikkönä.

Kuvio 2: Osan I tekstien tulkinta diskurssianalyysissä

DISKURSSIN TULKINTA JA SELITTÄMINEN Italian kielen opetuksen historia Oulun yliopistossa		
<p>sosiaalinen järjestys -&gt;</p> <p>YLIOPISTON JOHTO TIEDEKUNNAT KK:N JOHTOKUNTA KK ERILLISLAITOKSENA VS. TIEDEKUNNAT OPETUSHENKILÖKUNNAN HIERARKINEN VIRKARAKENNE OPISKELIJAT</p>	<p>institutionaaliset tekstit</p> <p>REHTOREITTEN AVAJAISPUHEET KV-STRATEGIAT KIELIPOLIITTISET LINJAUKSET KK:N JOHTOKUNNAN KOKOUSTEN PÖYTÄKIRJAT/YO:N TOIMINTA- KERTOMUKSET</p> <p>+</p> <p>sosiaalista todellisuutta kuvaavat tekstit</p> <p>KK:N JOHTOKUNNAN KOKOUSTEN PÖYTÄKIRJAT/YO:N TOIMINTA- KERTOMUKSET, KÄYTÄNNÖN TOIMIJOIDEN KIRJALLISET JA SUULLISET TEKSTIT, TUTKIJAN OMA TULKINTA DISKURSSIN KOKIJANA/ TOIMIJANA</p>	<p>&lt;-&gt; tilannekontekstit</p> <p>KV-STRATEGIAN LAATIMISPROSESSI KOULUTUSPOLITIIKAN TÄYTÄNTÖÖNPANO KK:N OPETUKSEN KÄYTÄNTEET KK:N KIELIVALIKOIMA JA OPETUSTARJONTA VAIHTO-OPISKELU</p>
<p>interaktion historia -&gt;</p> <p>YLIOPISTON HISTORIA KK:N HISTORIA OPETUSVIRKOJEN HISTORIA ITALIAN KIELEN OPETUKSEN HISTORIA KV-STRATEGIOIDEN LAATIMISPROSESSIN HISTORIA VIRKARAKENTEEN MUODOSTUMINEN OPETUKSEN JA KIELIVALIKOIMAN LAAJENTUMINEN KV-VAIHDON KEHITTYMINEN</p>		<p>&lt;-&gt; intertekstuaaliset kontekstit</p> <p>KANSALLINEN KIELIPOLIITTINEN PÄÄTÖKSENTEKO SELONTEOT, SELVITYKSET, TUTKIMUKSET TUTKINNONUUDISTUS VIRKARAKENNEUUDISTUS YLIOPISTOLAIN UUDISTUS YLIOPISTON (KIELI)KOULUTUS- POLIITTINEN PÄÄTÖKSENTEKO YLIOPISTON KV-VAIHTO- OHJELMAT</p>

Kuvio 3: Diskurssin selittämisen malli

<p>sosiaaliset -&gt;</p> <p>institutionaaliset -&gt;(tulkitseminen)</p> <p>tilannekohtaiset -&gt;</p> <p>vaikuttavat tekijät</p>	<p>&gt; sosiaaliset</p> <p>&gt; institutionaaliset</p> <p>&gt; tilannekohtaiset</p> <p>vaikutukset (effects)</p>
--	--

Historiallisesta kuvauksesta ilmeni, että kielikeskukselle kuulunut kieliopintojen suunnittelu ja koordinointivastuu on vuosien varrella karsiutunut pois sen tehtävistä. Tästä seurauksena kielikeskus ei ole päässyt vaikuttamaan yliopistoyhteis-

sössä kielikoulutuspoliittisiin päätöksentekoprosesseihin, kuten kansainvälistymisstrategian laadintaan tai tutkinnonuudistuksen kieliopinnojen koordinointiin ja suunnitteluun. Kielikeskuksen erillislaitoksen status ja rooli kaikkien tiedekuntien opiskelijoiden kieliopinnoista vastaavana laitoksena poikkeaa tiedekuntien ja laitosten tuottamasta opetuksesta. Laitokset vastaavat ns. substanssiaineiden opetuksesta, jonka kanssa kielenopetusta ei mielletä samanarvoiseksi tuloksellisuuden eli tutkintojen tuottamisen kannalta.

Myös kielikeskusopettajien asema verrattuna oppiainelaitosten opettajiin nähdään alempiarvoisena, sillä kielikeskusopettajat opettavat yleisiä kommunikointi- ja viestintätaitoja sekä peruskielitaidon kursseja, jotka jäävät erikoisalojen substanssiaineiden opetuksen suhteen alemmalle arvostuksen tasolle. Poikkeuksen tekevät englannin kielen substanssiaineisiin integroidut kurssit. Lisäksi kielikeskusopettajilta puuttuu toimenkuvasta tutkimuksen tekemisen mahdollisuus, mikä asettaa heidät eriarvoiseen asemaan oppiainelaitosten opettajien kanssa.

Tutkimuksessa ilmenneet kielikeskuksen historiallinen perusrahoituksen jälkeenympäristö, siitä aiheutunut sivutoimimismuutosten suuri määrä ja taas siitä aiheutunut epäsuhta opetushenkilökunnan virkarakenteessa osoittavat, että kielikoulutusta ja monipuolista kielitaitoa ei ole arvostettu yliopistoyhteisössä. Eri kielten välinen arvostus näkyy myös opettajien virkarakenteen hierarkisoitumisena ja toisaalta diskurssin tulkinnan mallin mukaisesti voidaan olettaa, että virkarakenteen hierarkisoituminen on aiheuttanut eri kielten välistä eriarvoistumista.

Kieliopinnojen jaottelu pakollisiin, valinnaisiin ja vapaaehtoihin kieliopintoihin on aiheuttanut kielten kategorisointia niin, että yleisesti pakollisiksi kieliopinnoiksi käytännössä mielletään lähinnä englannin ja ruotsin opinnot. Valinnaisiksi kieliksi mielletään vielä jonkin verran saksa, vähemmässä määrin venäjä ja ranska. Muiden pienten kielten eli italian, espanjan ja japanin opinnot oletetaan vapaaehtoisiksi, mitkä taas mielletään ylimääräisiksi vieraan kielen opinnoiksi, jotka eivät kuulu varsinaisiin tutkintoihin sisällytettäviin opintoihin. Japanin kielen tukena on kuitenkin Japani-opintojen kokonaisuus historian laitoksen alaisuudessa. Todellisuudessa kuitenkin opiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita kielikeskuksen kielivalikoimasta mikä tahansa vieraan kielen opintoja tutkinnon pakollisiksi kieliopinnoiksi. Edellä kuvatuista tulkinnoista seuraa, että suuri osa kieliopinnoista jää yliopiston tuloksellisuuden kannalta ulkopuoliseksi, mistä taas seuraa ajattelu, että kieliopinnot ovat irrallisia eikä niihin kannata panostaa. Tämä johtaa viime kädessä kielivalikoiman supistamiseen ja ylimääräisiksi koettujen kieliopinnojen karsimiseen, mikä Oulun yliopistossa osin on jo tapahtunut.

## LÄHTEET

Asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. Valtioneuvosto.

Carlson, Lauri 1995: Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Opetusministeriö, Helsinki.

Di Silvestre, Fiorello, Oulun yliopiston ensimmäinen italian kielen lehtori, kirje tutkijalle 21.4.2005.

Di Silvestre, Fiorello, Oulun yliopiston ensimmäinen italian kielen lehtori, sähköpostiviesti tutkijalle 11.1.2009.

Enkvist, Nils Erik 1969: Selvitys muille kuin kielten opiskelijoille tarkoitetun kieltenopiskelun tavoitteista ja organisoinnista.

Enkvist, Nils Erik 1979: Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä. Åbo Akademin Englannin laitoksen sovelletun kielitieteen työryhmän (AFTILin) monisteita n:o 3. Åbo Akademi.

Kaitera, Pentti, lukuvuoden avajaisesityelmä, Oulun yliopiston toimintakertomus 1959–1960. Oulun yliopisto.

Kaleva. Kansan kaikuja Pohjois-Suomesta. Seitsenpäiväinen sitoutumaton sanomalehti, Oulu.

Kaltio. Pohjoissuomalainen aikakauslehti. Pohjankaltio, Oulu.

Karlsson-Fält, Carola 2010: Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 303. Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto.

Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö 1972: A22. Opetusministeriö, Helsinki.

Koiso-Kanttila, Erkki, lukuvuoden avajaisesityelmä, Oulun yliopiston toimintakertomus 1965–1966. Oulun yliopisto.

Komiteamietintö 1972: A22. Kielitaidon laajentamiskomitea, Opetusministeriö.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015. Opetusministeriö 2008. <http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/>. (30.1.2009)

Kuure, Leena, FT, englannin laitoksen yliassistentti, Oulun yliopiston opettajan-koulutuksen johtoryhmän sekä AFinLA:n hallituksen jäsen, kirje Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnalle 21.4.2004.

Linkomies, Edwin, lukuvuoden avajaisesityelmä, Oulun yliopiston toimintakertomus 1959–1960. Oulun yliopisto.

Mannerkoski, Markku, lukuvuoden avajaisesitylmät 1970, 1975 ja 1978, Oulun yliopiston toimintakertomukset 1970–1971, 1975–1976 ja 1978–1979. Oulun yliopisto.

Monipuolisen kielikoulutuksen takaaminen Oulun yliopistossa. Vetoamus Oulun yliopiston tutkimus- ja koulutusneuvostoille. 8.3.2010. Kielikeskus ja OKTR, Oulun yliopisto.

- Niemi, Hannu 2008: Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimuksen toteutumisesta. Acta Universitatis Ouluensis, Oulun yliopisto.
- Opiskelijoilta puuttuu käytännön kielitaito. Artikkel. Kaleva. 21.2.1981.
- Oulun yliopiston esittelydiat 2009: <http://www.oulu.fi/intl/esitykset.htm>. (7.3.2010)
- Oulun yliopiston hallintokollegion kokous 9.6.1982, pöytäkirja (Hk 12/82).
- Oulun yliopiston hallituksen kokous 16.11.1994, pöytäkirja (D22/1994).
- Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kannanotto 30.4.1982, (DH 7/69/82) Antti Vasarin ym. kirjeeseen (29.3.1982) hallintokollegiolle: Italian kielen approbatur-opetuksen aloittaminen Oulun yliopistossa. Oulun yliopiston hallintokollegion kokous 9.6.1982, pöytäkirja (Hk 12/82).
- Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirja (PK 8/1982), liite: Antti Vasarin ym. kirje (29.3.1982) Oulun yliopiston hallintokollegiolle.
- Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirja (PK 8/1982), liite: Unto Paanasen lausunto italian approbatur-opetusta koskevasta kirjeestä.
- Oulun yliopiston ja kielikeskuksen välinen tulossopimus vuodelle 2003. Kielikeskuksen johtokunnan kokous 11.12.2002, Oulun yliopisto.
- Oulun yliopiston Kansainvälinen strategia ja kv-toiminnan suunnitelma 2005–2010. Oulun yliopiston hallituksen kokous 16.11.2005. Oulun yliopisto.
- Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia 1995, Oulun yliopiston hallituksen kokous 16.11.1994 (D22/1994).
- Oulun yliopiston Kansainvälistymisstrategia vuosille 1998–2003, Oulun yliopisto, 1998.
- Oulun yliopiston Kehittämis- ja sopeuttamisohjelma vuosille 2004–2006, Oulun yliopiston hallitus, kokous 9.2.2004, pöytäkirja, liite HC 9:2/2003.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 29.5.1998, pöytäkirja.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 11.12.2002, pöytäkirja, Liite: Oulun yliopiston ja kielikeskuksen välinen tulossopimus vuodelle 2003.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 20.3.2003, pöytäkirja (163/1/2003), Liite: Tulossopimusluonnos vuodelle 2004.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 9.10.2003, pöytäkirja (166/4/2003).
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokous 9.10.2003, pöytäkirja (166/4/2003), Liite A: Työryhmän esitys (27.3.2003) sivutoimisuuksien ni-  
puttamiseksi.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan kokousten pöytäkirjat 1977–2008.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen strategia 2004–2008. Kielikeskuksen johtokunnan kokous 9.10.2003, pöytäkirja (166/4/2003).



- Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastoja vuosilta 2008–2011.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen toimintakertomukset 1977–2008.
- Oulun yliopiston tiedotustilaisuus 9.2.2004.  
<http://www.oulu.fi/dokumentit/090204.html>. (31.1.2010).
- Oulun yliopiston toimintakertomukset 1959–2005.
- Paananen, Ulla, Italian kunniavarakonsuli, 2009: Italian kielen opetus, tilanne Oulussa. Sähköpostiviesti tutkijalle, 31.1.2009.
- Paananen, Unto (23.4.2006), professori, ent. Italian kunniavarakonsuli, (jne.) 2006: sähköpostiviesti tutkijalle. 23.4.2006.
- Paananen, Unto (27.11.1982), kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtaja, Italian kunniavarakonsuli, Oulun Dante Alighieri –seuran puheenjohtaja, (jne.) 1982, kirje Italian kulttuuri-instituutin johtajalle Vincenzo Congliolle 27.11.1982. Unto Paanasen yksityisarkisto. (Tutkijan käytössä vuodesta 2003.)
- Paananen, Unto (28.2.1982), kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtaja, Italian kunniavarakonsuli, Oulun Dante Alighieri –seuran puheenjohtaja, (jne.) 1982, kirje Giorgio Pierettolle 28.2.1982. Unto Paanasen yksityisarkisto. (Tutkijan käytössä vuodesta 2003.)
- Paananen, Unto (29.4.1982), kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtaja, Italian kunniavarakonsuli, Oulun Dante Alighieri –seuran puheenjohtaja (jne.), 1982, lausunto italian approbatur-opetusta koskevasta kirjeestä. Humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirja (PK 8/1982). Oulun yliopisto.
- Paananen, Unto (31.5.1982), kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtaja, Italian kunniavarakonsuli, Oulun Dante Alighieri –seuran puheenjohtaja, (jne.) 1982, kirje Oulun yliopiston hallintoelimille 31.5.1982. Unto Paanasen yksityisarkisto. (Tutkijan käytössä vuodesta 2003.)
- Paananen, Unto 1975a: Oulua viedään Italiaan. In: Kaltio 1/1975: 5-6.
- Paananen, Unto 1975b: Oulun – Milanon akselilta. In: Kaltio 4/1975: 134–135.
- Piri, Riitta 2001: Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Väitöskirja, SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- Pyykkö, Riitta – Tuomi, Ulla-Kristiina – Juurakko-Paavola, Taina – Fiilin, Ullamaija 2007: Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. In: Pöyhönen – Luukka (toim.): 123–151.
- Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus; Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, Kari (et al.) 1972: Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelun kehittäminen. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja n:o 1/1972. Opetusministeriö, Helsinki.
- Sajavaara, Kari 1998: Kielikoulutus yliopisto-opinnoissa. In: Takala – Sajavaara (toim.) 1998, Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 91–100.



- Salo, Matti – Lackman, Matti 1998: Oulun yliopiston historia 1958–1993. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- SUKOL ry:n tiedotus- ja toimitussihteerin Anne Sivulan sähköpostiviesti tutkijalle: SUKOLin kannanotto Oulun tilanteeseen. 12.3.2010.
- Suomi kansainvälistyy – kielten opetus vastaa haasteeseen. Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja 41/1997. Opetusministeriö, Helsinki.
- Söyrinki, Niilo, lukuvuoden avajaisesityelmä. Oulun yliopiston toimintakertomus 1963–1964. Oulun yliopisto.
- Takala, Sauli – Sajavaara, Kari (toim.) 1998: Kielikoulutus Suomessa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Tikkala, Timo 2008: Oulun Dante Alighieri-seura: 40 vuotta Italian kulttuurin ja kielen asialla. Oulun yliopistopaino, Società Dante Alighieri di Oulu ry.
- TYÖVOIMA 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvä työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus, työministeriö, Helsinki, 2007.
- Valtioneuvosto: Asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.
- Valtioneuvosto: Laki yliopistolain muuttamisesta 715/2004.
- Valtiovarainministeriön kirje 23.10.2002 (VM32/01/2002): Valtion sivutoimisten tuntiopettajien palvelusuhteen ehdoista.
- Waris, Sanna, Coordinator of International Programmes, International Relations, University of Oulu, sähköpostiviesti: Vaihtoon lähtevien opiskelukielestä. 8.3.2010.
- Vasari, Antti ym. (29.3.1982): Italian kielen approbatur-opetuksen aloittaminen Oulun yliopistossa, kirje Oulun yliopiston hallintokollegiolle 29.3.1982. Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan kokous 29.4.1982, pöytäkirja (PK 8/1982). Oulun yliopisto.
- Velicogna Nait, Claudia, Helsingin IIC:n johtaja, (7.10.1981), kirje Unto Paanaselle 7.10.1981. Unto Paanasen yksityisarkisto. (Tutkijan käytössä vuodesta 2003.)
- Vetoomus Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoiman puolesta. <http://www.adressit.com/tuekielikeskusta>. (17.3.2011)
- Väätäjä, Vesa 1999: Kokemuksia kielikeskusorganisaatiosta. Miten kielikeskus toimii? In: Turun yliopiston kielikeskus – 20 vuotta 1999. Jyväskylä. 102–124.
- Yliopistolaki 558/2009. Opetusministeriö, Helsinki.
- Zanelli, Dario 1974: Rettore più giovane d'Europa. In: Il Resto del Carlino, 6.9.1974. Cit. in: Paananen, Unto 1975a: 5–6.

## LYHENTEITÄ

ENIT = Agenzia Nazionale del Turismo = Italian valtion matkailutoimisto

IIC = Istituto Italiano di Cultura = Italian kulttuuri-instituutti

SUKOL ry = Suomen kieltenopettajien liitto ry

## KUVIOT

Kuvio 1: Viisiportainen opetushenkilökunnan hierarkiaportaikko .....	52
Kuvio 2: Osan I tekstien tulkinta diskurssianalyysissä .....	66
Kuvio 3: Diskurssin selittämisen malli .....	66
Kuvio 4: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset 1986–2004 (Liite 3) .....	76
Kuvio 5: Kielikeskuksen italian kielen opiskelijoiden kurssisuoritukset, suoritettut opintopisteet ja itseopiskelukurssien suoritettut opintopisteet lukuvuosina 2004–2010 (Liite 4).....	77

## Liite 1: Kielikeskuksen italian kielen opettajat ja opetusajanjaksot

Fiorello Di Silvestre	italian kielen lehtori, 7 vuotta, 1974–1981
Ulla Summala	sivutoiminen tuntiopettaja, syyslukukausi 1981–1982
Giorgio Pieretto	sivutoiminen tuntiopettaja, 3 vuotta, 1982–1985
Loris Antonangeli	sivutoiminen tuntiopettaja määräaikaisten sopimuksin, yhteensä 12 vuotta, 1985–1997, joista päätoiminen tuntiopettaja 1.8.–31.12.92 päätoiminen tuntiopettaja 1.8.–31.12.94
Outi Räihä	sivutoiminen tuntiopettaja, kevätlukukausi 1997
Greta Scotto di Marco	sivutoiminen tuntiopettaja, kevätlukukausi 1997
Stefano Ferri	sivutoiminen tuntiopettaja, kevätlukukausi 1997
Natalie Schneider	sivutoiminen tuntiopettaja, syyslukukausi 1997
Pirkko Kukkohovi	sivutoiminen tuntiopettaja, syyslukukausi 1997 sivutoiminen tuntiopettaja, kevätlukukausi 1998 päätoiminen tuntiopettaja, määräaikaisten sopimuksin: 6 vuotta, 1998–2004 päätoiminen tuntiopettaja, virkaan valittu: 6 vuotta, 1.8.2004–1.9.2010
Elisa Zenari	vs. päätoiminen tuntiopettaja, kevätlukukausi 2009

## Liite 2: Kielikeskuksen italian kielen opetustunnit vuodesta 1974

(sl = syyslukukausi, kl = kevätlukukausi)

sl 1974 – 1.9.1981: Italian valtion kustantama 7 vuoden lehtoraatti, Lehtoraattiin kuului opetusta yliopiston lisäksi esimerkiksi Lassinkallion lukiossa, Oulun lyseon lukiossa, Oulun työväenopistossa, Kemin lyseossa, Rovaniemellä ja Raahessa.

sl 1981: tuntiopetusta 52 h

kl 1982: tuntiopetusta 30 h

kl 1982: tuntiopetusta 8 h

sl 1982: tuntiopetusta 84 h

kl 1983: tuntiopetusta 90 h

sl 1983: tuntiopetusta 90 h + 30 h laitostehtäviä

kl 1984: tuntiopetusta 120 h + 40 h laitostehtäviä

sl 1984: tuntiopetusta 182 h

kl 1985: tuntiopetusta 192 h

sl 1985: tuntiopetusta 182 h

kl 1986: tuntiopetusta 200 h

sl 1986: tuntiopetusta 186 h

kl 1987: tuntiopetusta 200 h

sl 1987: tuntiopetusta 130 h + 6 h laitostehtäviä

kl 1988: tuntiopetusta 200 h + 20 h laitostehtäviä

sl 1988: tuntiopetusta 180 h + 15 h laitostehtäviä

kl 1989: tuntiopetusta 200 h + 20 h laitostehtäviä

sl 1989: tuntiopetusta 180 h + 20 h laitostehtäviä

kl 1990: tuntiopetusta 200 h + 20 h laitostehtäviä

sl 1990: tuntiopetusta 180 h + 20 h laitostehtäviä

kl 1991: tuntiopetusta 170 h + 20 h laitostehtäviä

sl 1991: tuntiopetusta 200 h + 20 h laitostehtäviä

kl 1992: tuntiopetusta 180 h + 26 h laitostehtäviä

sl 1992: **päätoiminen tuntiopettaja** 1.8. – 31.12.92

kl 1993: tuntiopetusta 180 h + 60 h laitostehtäviä

sl 1993: tuntiopetusta 200 h

kl 1994: tuntiopetusta 180 h + 30 h laitostehtäviä

sl 1994: **päätoiminen tuntiopettaja** 1.8. – 31.12.94

kl 1995: tuntiopetusta 180 h + 40 h laitostehtäviä

sl 1995: tuntiopetusta 180 h + 15 h laitostehtäviä

kl 1996: tuntiopetusta 190 h + 15 h laitostehtäviä

sl 1996: tuntiopetusta 198 h + 15 h laitostehtäviä

kl 1997: tuntiopetusta 186,5 h

sl 1997: tuntiopetusta 145 h + 8 h laitostehtäviä,

sl 1997: tuntiopetusta 30 h,

kl 1998: tuntiopetusta 165 h + 8 h laitostehtäviä,

sl 1998 – kl 2004: **päätoiminen tuntiopettaja**, määräaikaisuuksia

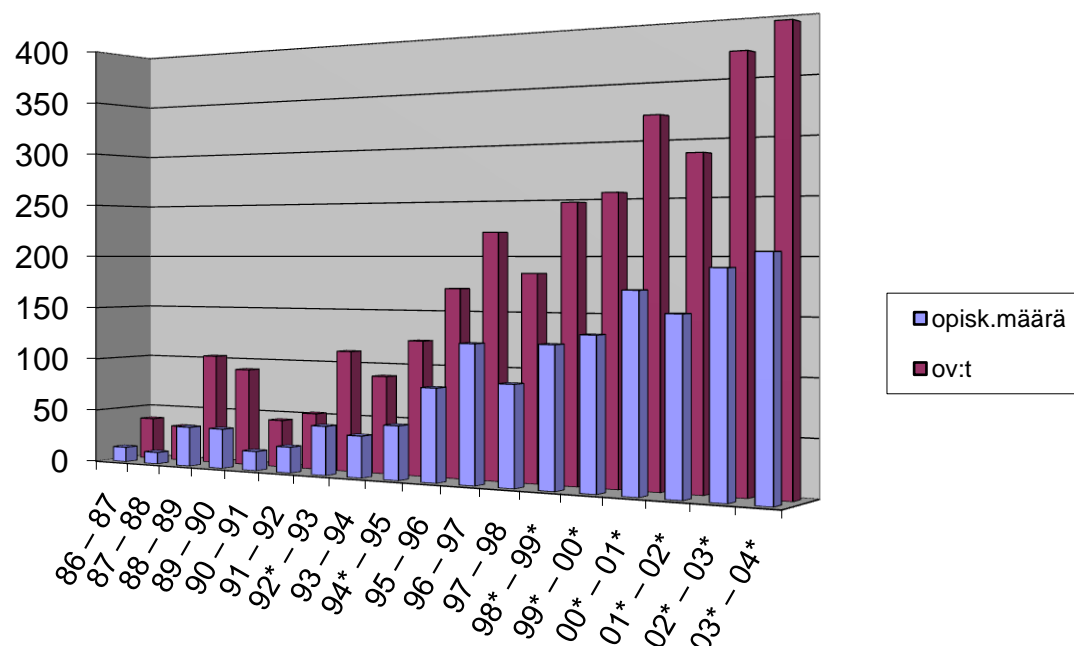
sl 2004 → **päätoiminen tuntiopettaja**, viran vakinaistaminen

→ 1.9.2010 italian opetus lopetettiin tuotannollisista ja taloudellisista syistä

Lähde: Kielikeskuksen arkistot, Oulun yliopisto.

### Liite 3: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 1986–2004.

Kuvio 4: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset 1986–2004



	86 – 87	87 – 88	88 – 89	89 – 90	90 – 91	91 – 92	92* – 93	93 – 94	94* – 95	95 – 96	96 – 97	97 – 98	98* – 99*	99* – 00*	00* – 01*	01* – 02*	02* – 03*	03* – 04*
■ opisk.määrä	14	11	37	37	18	24	45	38	49	84	124	90	125	134	172	153	191	204
■ ov:t	39	33	103	91	44	52	111,5	89,5	123	171	221,5	185	247	255	320	287	370	393

\* =opetus päätoimista, muutoin sivutoimista.

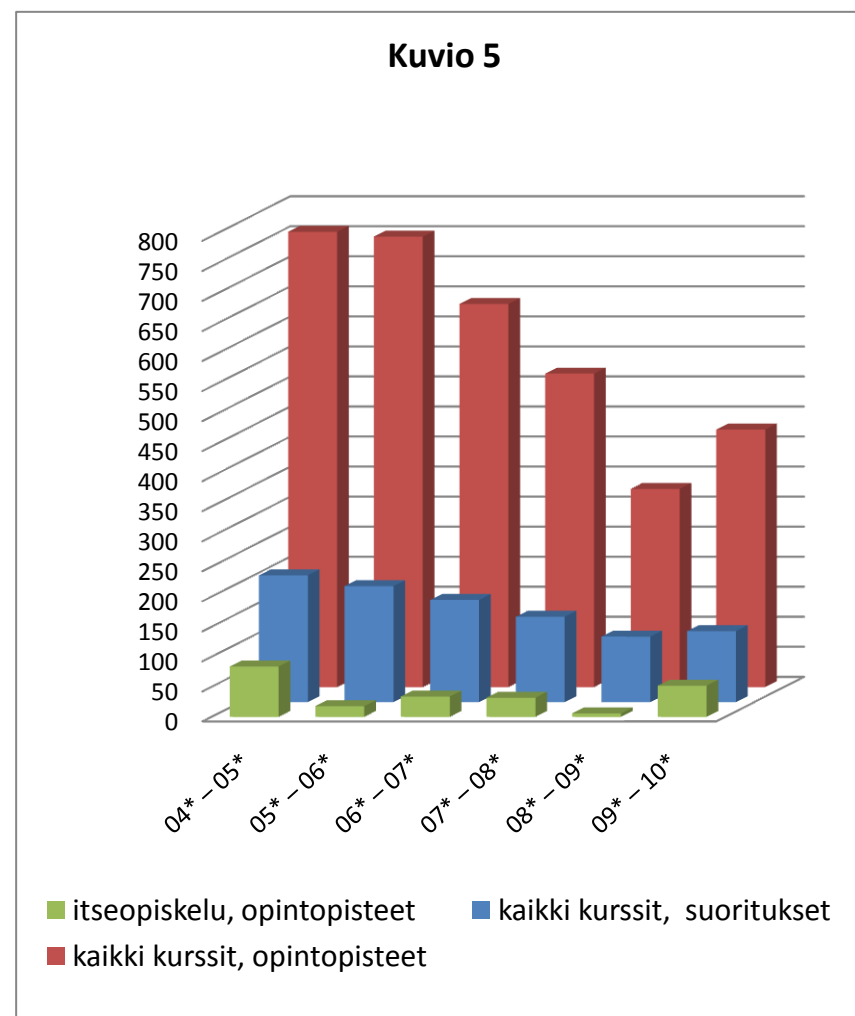
## Liite 4: Italian opiskelijamäärät ja suoritukset vuosina 2004–2010.

Kuvio 5:

Kielikeskuksen italian kielen opiskelijoiden kurssisuoritukset, suoritettut opintopisteet ja itseopiskelukurssien suoritettut opintopisteet lukuvuosina 2004–2010.

Selitykset:

\* = päätoiminen opettaja, muutoin opetus ollut sivutoimista.



## **Liite 5: Luettelot Oulun yliopiston italian kielen opetuksen ja kielikeskuksen historiaan vaikuttaneista toimijoista**

### ***Italian kulttuuri-instituutin johtajat vuodesta 1940***

Wis, Roberto	20.10.1940–6.1.1967
Pegoraro, Giorgio	6.1.1967–14.2.1971
Ghio, Domenico	8.3.1971–8.3.1976
Raimondi, Luciano	15.3.1976–19.3.1979
Roselli, Pietro	19.3.1979–12.9.1979, apulaisjohtajan viransijainen
Velicogna Nait, Claudia	12.9.1979–11.12.1982
Coniglio, Vincenzo	12.12.1982–31.7.1985
Di Silvestre, Fiorello	31.7.1985–3.3.1986, apulaisjohtajan viransijainen
Furletti, Amalia	3.3.1986–10.1.1989
Monese, Laura	10.1.1989–03.11.1992
Di Silvestre, Fiorello	3.11.1992–10.1.1994, apulaisjohtajan viransijainen
Colombo, Giorgio	10.1.1994–9.1.2000
Zanini, Stefano	10.1.2000–20.3.2001, I lähetystösihteeri, viransijainen
Bianconi, Luca	21.3.2001–18.6.2001, II lähetystösihteeri, viransijainen
Roselli, Pietro	19.6.2001–6.9.2006
Grillo, Wanda	18.9.2006–18.9.2009
Balloni, Franco	30.9.2009 -

### ***Oulun yliopiston rehtorit vuodesta 1959***

Kaitera, Pentti, va. rehtori (maatalouden vesirakentamisen professori, Teknillinen korkeakoulu) 1959–1962  
Söyrinki, Niilo, (kasvitieteen professori) 1963–1965  
Koiso-Kanttila, Erkki (arkkitehtuurin professori) 1965–1968  
Mannerkoski, Markku (metalliopin professori) 1968–1987  
Korhonen, L. Kalevi (anatomian professori) 1987–1990  
Oksman, Juhani (sähkötekniikan professori) 1990–1993  
Lajunen, Lauri (kemian professori) 1993–

***Oulun yliopiston kielikeskuksen esimiehet/johtajat vuodesta 1970***

**Oulun yliopiston kielipalvelukeskus 1970–1976  
(humanistisen tiedekunnan alainen)  
kielikeskus vuodesta 1977 (erillisyksikkö)  
Esimiehet/johtajat**

Va. Pirkko Lehtinen (englannin lehtori) 1975–1976, vt. 1976–1977, 1977–1978

Ulla Summala (ranskan lehtori) 1978–1979

vs. Heikki Nyysönen (englannin lehtori) 2.3.–29.5.1979

Heikki Nyysönen 1.8.–31.12.1979

vt. Pirkko Lehtinen 1.1.–31.7.1980

Pirkko Lehtinen 1.8.1980–31.7.1998

Harry Anttila (virkaan valittu) 1.8.1998–31.7.2008

vs. Riitta Sallinen 1.8.–31.12.2008

Harry Anttila (virkaan valittu) 1.1.2009–

Professori Unto Paananen toimi Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtajana yhteensä 11 vuotta: 1977–1985, 1989–1992.



***In memoriam: Prof. Unto Paananen***

**Otteita professori Unto Paanasen toiminnasta ja luottamustehtävistä Oulun yliopistossa sekä Italian kielen ja kulttuurin edistäjänä ja tunnetuksi tekijänä**

Oulun yliopiston latinan kielen lehtori, sittemmin antiikin kielten ja kulttuurin lehtori 1966–1997

Oulun Dante Alighieri–seuran puheenjohtaja: 1967–1977, 1979, 1982–1985, kunniapuheenjohtaja vuodesta 1989 lähtien

Oulun yliopiston roomalaisen filologian dosentti 1973–1997

Oulun yliopiston kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtaja, yhteensä 11 vuotta: 1977–1985, 1989–1992

Italian kunniavarakonsuli yhteensä 26 vuotta: 1978–2004

Humanistisen tiedekuntaneuvoston jäsen: yhteensä 5 vuotta: 1985–1986, 1991–1993, 1994–1996

Suomen Rooman-instituutin johtaja, 3 vuotta: 1986–1989

Unione Internazionale degli Istituti di Archeologia, Storia e Storia d’Arte in Roma, hallituksen jäsen 1986–1988

Associazione Amici di Villa Lante (Roma) varapuheenjohtaja 1986–1989

Unto Paananen sai professorin arvon vuonna 2000

Associazione Giuseppe Acerbi–yhdistyksen kunniajäsen vuodesta 2001

**Unto Paanasen julkaisuja**

Sallust’s politico-social terminology, väitöskirja, 1972

Die Echtheit der pseudosallustischen Schriften, 1975

Valtiollinen historia, teoksessa Antiikin kulttuuri, 1981

Ad fontes I–III (& alii), 1981–1984

Laulajien latina, 1984

Institutum Romanum Finlandiae, IRF:n historia, 1992

Viinien Italia (& S. Örmä), 1992

Legislation in the comitia centuriata. In: Senatus populusque Romanus, 1993

Kansanvalta tasavallan ajan Roomassa. In: Historiaa tutkimaan, 1996

Italian viinit ja juustot kolmannen vuosituhannen alkaessa, 2002

Herkullista historiaa (& alii), 2004

Italian runoutta 1900-luvulta, suom. (& alii), 2004

Italialaisia kertomuksia 1900-luvulta, suom. (& alii), 2007

Lukuisia artikkeleita eri teemoista koskien Italian kulttuuria ja kieltä

**ITALIAN KIELEN OPISKELU  
OULUN YLIOPISTON  
KIELIKESKUKSESSA:  
TILASTOJA JA POHDINTAA**

Pirkko Kukkohovi  
2011

Väitöskirja:  
ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat  
OSA II

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

# ITALIAN KIELEN OPISKELU OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA: TILASTOJA JA POHDINTAA

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. KURSSITARJONTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ</b> .....	<b>5</b>
2.1 KONTAKTIOPETUS- JA ITSEOPISKELUKURSSIT SEKÄ OPINTOJEN ETENEMINEN .....	5
2.2 ALKEISKURSSEILLE TUNKUA JA AIKATAULUJEN SOVITTAMISEN IKUINEN ONGELMA.....	9
<b>3. OPISKELIJOIDEN JAKAUMISTA TIEDEKUNNITTAIN</b> .....	<b>15</b>
3.1 OPISKELIJOITA KAIKISTA TIEDEKUNNISTA – JA VÄHÄN MUUALTAKIN .....	15
3.2 ALKEISKURSSIEN VERTAILUA ERI VUOSIEN VÄLILLÄ .....	21
3.3 HUMANISTISEN TIEDEKUNNAN OPISKELIJAT .....	25
<b>4. SYITÄ TIEDEKUNTAKOHTAISIN EROIHIN ITALIAN KURSSEILLA</b> .....	<b>29</b>
4.1 PUTKIOPINTOJA JA -ASENTEITA .....	29
4.2 OPINTOJEN ETENEMINEN – HUMANISTIOPISELIJAT PITKÄJÄNTEISIMPIÄ ....	32
<b>5. ITALIAN OPETUKSEN HAASTEET OULUN YLIOPISTOSSA</b> .....	<b>35</b>
5.1 TIUKKA OPISKELUTAHTI JA PÄÄLLEKKÄISYYDET .....	35
5.2 ITSEOPISKELUKURSSEILLA JOUSTAVUUTTA OPISKELUUN .....	38
5.3 ITSEOPISKELUKURSSIEN TARJONNASTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ .....	42
5.4 HAASTEET KURSSITARJONNAN SÄILYTTÄMISESSÄ.....	45
<b>6. VUODEN 2004 JÄLKEINEN AIKA</b> .....	<b>49</b>
6.1 OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN KIELET VERTAILUSSA .....	49
6.2 ITALIAN KIELEN OPISKELUSTA ERI KIELIKESKUKSISSA VUOSINA 2004–2008.	56
6.3 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ITALIAN KIELEN OPISKELUN TILANTEESTA KIELIKESKUKSISSA .....	66
<b>7. KOLME VUOSIKYMMENTÄ KASVUA – MILTÄ NÄYTTÄÄ TULEVAISUUS?</b> .....	<b>69</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>
<b>LYHENTEET</b> .....	<b>74</b>
<b>LIITE 1: ITALIAN KURSSITARJONTA OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSESSA VUONNA 2005</b> .....	<b>75</b>
<b>LIITE 2: OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN ITALIAN KIELEN OPISKELIJAMÄÄRÄT JA OPINTOSUORITUKSET 1986–2008</b> .....	<b>76</b>
<b>LIITE 3: OULUN YLIOPISTON ITALIAN KIELEN OPISKELIJAMÄÄRIEN KEHITTYMINEN VUOSINA 1986–2010.</b> .....	<b>77</b>
<b>LUETTELOT TAULUKOISTA JA KUVIOISTA</b> .....	<b>78</b>

## 1. JOHDANTO

Tässä tutkimukseni osassa II käsittelen italian kielen opiskelua Oulun yliopiston kielikeskuksessa erityisesti opetuksen viimeisen kymmenen vuoden ajalta, mikä jakaantuu ajanjaksoon ennen vuotta 2005, jolloin astui voimaan tutkinnonuudistus, sekä ajanjaksoon 2005–2008. Tilastojen avulla pyrin kuvaamaan, miten opiskelijavolyymit ovat kehittyneet, mitkä ovat eri tiedekuntien osuudet italian opiskelijoista suhteessa koko yliopiston opiskelijajakaumaan ja millaisia muutoksia eri tiedekuntien opiskelijoiden osuuksissa on tapahtunut vuosien varrella. Vuoden 2005 jälkeiseltä ajalta tarkastelen opintosuoritusten ja opiskelijamäärien kehitystä italian kielessä. Vertaan vuoden 2005 jälkeisen tilanteen osalta italian opiskelun kehitystä Oulun yliopiston kielikeskuksessa opettavien muiden kielten opiskelun kehitykseen sekä muiden Suomen yliopistojen kielikeskusten italian opiskelun kehitykseen.

En ainoastaan esittele tilastojen tuloksia, vaan pyrin myös tulkitsemaan ja analysoimaan niiden taustalla olevia tekijöitä ja vaikutuksia opetusjärjestelyihin. Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksen näkökulmasta tarkastelen monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin sosiaalista kontekstia ja siinä ilmeneviä käytänteitä. Tarkastelen sitä, miten kielikoulutuspolitiikan linjaukset näkyvät käytännön toiminnassa, erityisesti opiskelun määrissä. Tutkin ja tulkitSEN diskurssin sosiaalisia vaikutuksia sekä sosiaaliseen kontekstiin vaikuttavia tekijöitä.

Kuten tutkimuksen osan I historiallisesta kuvauksesta käy ilmi, Oulun yliopisto on muuttunut ja kasvanut suuresti vuosikymmenien saatossa. Vuonna 1981 saavutettiin tavoiteltu 10.000 opiskelijan raja. Viimeisten 20 vuoden aikana opiskelijamäärät ovat kasvaneet vielä kolmanneksella, ja Oulun yliopistossa oli opiskelijoita vuoden 2005 lopussa kaikkiaan 16.600. Vuonna 2007 ylitettiin 17.000 opiskelijan raja. Opiskelijamäärän kasvaessa yliopistossa kiinnostus myös italian kielen opiskeluun on moninkertaistunut. Vuodesta 1984 opetuksen voidaan katsoa vakiintuneen päätoimisuuden edellyttämälle tasolle. Vuodesta 1998 opetus on ollut päätoimista ja määräaikaista aina vuoteen 2004, jolloin opetus virallisesti vakinaistettiin. Kuusi vuotta sen jälkeen eli vuoden 2010 alussa voimaan tulleen uuden yliopistolain myötä Oulun yliopisto päätti lopettaa italian kielen opetuksen kielikeskuksessa. Italian kielen opetus kielikeskuksessa lakkasi 1.9.2010.

Ennen 1980-lukua opintosuorituksista ei ole täysin luotettavia tilastotietoja, sillä kaikkia suorituksia ei ole tuolloin tallennettu suoraan kielikeskuksen rekisteriin, vaan tiedot on usein kirjattu kunkin opiskelijan omassa tiedekunnassa. Keskityn tässä luvussa tarkastelemaan lähinnä tutkinnonuudistusta edeltävää kymmenen

vuoden jaksoa, jona aikana olen toiminut kielikeskuksen italian opettajana ja jolta ajalta käytössäni on kattavat kielikeskuksessa suoritettujen italian kurssien rekisteritiedot, keräämäni tiedot kursseille osallistumisesta ja kurssisuorituksista, opiskelijoiden kursseilta antamat palautteet. Syksyn 2008 italian opiskelijoille kohdennetun kyselytutkimuksen tuloksia käsittelen tutkimukseni osassa III. Ajanjakson valintaa perustelen sillä, että tarkastelussa pyrin paneutumaan monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin ja siihen liittyvän sosiaalisen todellisuuden muutoksen välisiin yhteyksiin. Tässä osassa työtäni tarkastelen siis diakronisesta näkökulmasta sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuneita muutoksia.

Luvussa 2 esittelen italian kielen kurssitarjontaa ja kurssien laajuuksia sekä kontaktiopetuksen määrää. Lisäksi tarkastelen kurssikohtaisia opiskelijamääriä alkeiskursseista aina kolmannen vuoden jatkokurssi III:een sekä keskustelukurssiin, joka on kielikeskuksen italian kurssitarjonnassa ylimmän tason kontaktiopetuskurssi. Tällä pyrin antamaan kokonaiskuvaa italian kielen opiskelun määrästä ja laajuudesta opiskelun eri vaiheissa.

Luvussa 3 pyrin selvittämään, miten paljon italian kursseilla on opiskelijoita kustakin tiedekunnasta. Selvitän myös, mitä muutoksia opiskelijamäärissä ja tiedekuntien osuuksissa on tapahtunut viimeisen vuosikymmenen aikana. Vertaan italian opiskelijoiden määriä suhteessa koko yliopiston opiskelijamääriin. Teen sen tiedekunnittain. Alkeisopiskelijoita on enemmän kuin opiskelijoita jatkokursseilla, joten tarkastelen erikseen alkeiskurssien opiskelijajakaumaa luvussa 3.2.

Humanistisen tiedekunnan opiskelijat muodostavat suurimman opiskelijaryhmän italian kursseilla. Niinpä omistan luvun 3.3 humanistisen tiedekunnan opiskelijamäärien tarkasteluun. On mielenkiintoista saada tietää, minkä oppiaineen opiskelijat valitsevat italian ja millaista vaihtelua opiskelijamäärissä eri vuosien välillä mahdollisesti ilmenee. Tämä on tärkeää opetuksen sisältöjen suunnittelussa, sillä humanististen tieteiden opiskelijoilla voi olla oman oppiaineensa kannalta suoraan merkitystä italian kielen tuntemuksesta.

Luvun 4 tavoitteena on pohtia syitä siihen, miten ja miksi eri tiedekunnat ovat edustettuina eri tavalla italian opiskelijoiden joukossa. Pyrin analysoimaan syitä, miksi tiettyjen tiedekuntien osuus on suurempi kuin toisten ja miksi taas joidenkin tiedekuntien opiskelijoita on suhteessa vähemmän italian kursseilla. Tutkin lisäksi, onko opiskelijamäärissä tiedekuntien välillä eroja opintojen edetessä. Toteutan sen vertaamalla toisiinsa alkeiskurssien ja jatkokurssien opiskelijamääriä useamman vuoden osalta.

Oulun yliopistossa italiaa opiskellaan harvemmin pakollisena vieraana kielenä, joten opiskelijat valitsevat sen valinnaisena tai vapaaehtoisena kielenä aine-

opintojensa rinnalle. Luvussa 5 pohdin italian opettajana vuosien varrella saamani opiskelijapalautteen perusteella syitä siihen, mistä kurssien keskeyttämiset johtuvat. Kielikeskuksen italian kielen opettajana 13 vuotta toimineena kokemukseni on, että italian opiskelijoiden opiskelumotivaatio on erittäin korkealla. Tästä huolimatta kurssien keskeyttäneitä on paljon. Tutkijan positioni tässä kohtaa on tutkimuksen kohteena olevan sosiaalisen kontekstin kokija ja toimija. Tulkitsen ja selitän kontekstia siis sisältä päin opettajan kokemukseen nojautuen, mutta perustan tulkintani keräämääni opiskelijapalautteeseen ja tilastotietoihin.

Opiskelijoiden kokema ajan puute ja aikataulujen yhteensovittaminen ovat enenevässä määrin ongelma, mikä tuo omat haasteensa opetuksen järjestämiseen. Opiskelun esteiden ja motivaatiota laskevien tekijöiden minimoimiseksi tarvitaan joustavia opiskelumahdollisuuksia. Siksi perinteisten kontaktiopetuskurssien rinnalla olen tarjonnut lisääntyvän määrän itseopiskelukursseja. Luvussa 5 esittelen itseopiskelijoiden määriä sekä itseopiskelun merkitystä ja mahdollisuuksia. Samalla pohdin kielen oppimisen erityispiirteiden asettamia haasteita oppimiselle, oppimistavoitteiden asettamiselle ja käytännön opetusjärjestelyille. Pohdin kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta kielen opiskelun nykyistä pirstaloitumista ja sen aiheuttamia ongelmia sekä sitä, miten italian itseopiskelukurssien käytännön järjestelyin olen pyrkinyt kannustamaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Luvussa 6 teen katsauksen siihen, miten vuonna 2005 käyttöön otettu tutkinnonuudistus on vaikuttanut kielten opiskeluun. Tutkinnonuudistuksen kieliopintojen määrittely on seurausta siitä, miten monipuolisen kielitaidon institutionaalista diskurssia tulkitaan. Ensin tarkastelen Oulun yliopiston kielikeskuksen kielten opiskelun kehitystä selvittääkseni, ovatko kehityssuuntaukset muissa kielissä samat kuin italian kielessä. Laajennan sen jälkeen tarkastelua muihin Suomen yliopistojen kielikeskuksiin, joissa opetetaan italiaa. Otan tarkasteluun Turun yliopiston sekä Åbo Akademin italian kielen opiskelijamäärien kehittymisen kurseittain tutkinnonuudistuksen käyttöön oton jälkeen. Tarkoitus on selvittää, ovatko muutokset opiskelijamäärissä pelkästään Oulun yliopistolle ominaisia vai löytyykö yliopistojen väliltä yhteneviä kehityssuuntauksia. Sekä Turun yliopiston kielikeskuksessa että Åbo Akademiassa italiaa opetetaan yhden opettajan voimin kuten Oulussa.

Näiden kolmen yliopiston kurssikohtaisen tarkastelun jälkeen laajennan näkökulmaa ja esittelen siirtymäkauden italian kielen opiskelijamääriä myös Helsingin, Tampereen, Jyväskylän, Lapin ja Vaasan yliopistojen kielikeskuksissa tai vastaavissa yksiköissä. Mukana on myös tilastoja Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen italian opiskelijamääristä sekä Helsingin ja Turun yliopistojen italian ainelaitosten opiskelijamääristä. Näissä kolmessa yliopistossa italiaa voi opiskella oppiaineena. Lopussa teen lyhyen katsauksen muutamista muista yliopistotasoisesta koulutuksesta.

yksiköistä, joissa järjestetään italian kielen opetusta. Nämä ovat kuitenkin rajattu tässä työssä tehdyn varsinaisen vertailun ulkopuolelle.

Viimeisessä luvussa 7 pohdin Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijamäärissä kolmen vuosikymmenen aikana tapahtuneita kehityssuuntauksia ja niiden merkityksiä. Tulkitsen sosiaalisen kontekstin ilmiötä peilaamalla niitä monipuolisen kielitaidon ympärillä käytyyn diskurssiin. Lopuksi esitän tutkimustulosten pohjalta pohdintoja italian kielen opiskelun tulevaisuuden näkymistä ja siitä, miten monipuolisen kielitaidon hankkimista Oulun yliopistossa voisi tukea.

## 2. KURSSITARJONTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan, kenelle italian kurssit on kohdennettu ja millainen on nykyinen italian kurssitarjonta Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Lisäksi käsittelen sitä, miten italian opinnot etenevät alkeiskursseista aina ylemmän tason kursseihin, miten laajoja kurssit ovat opintopisteinä mitattuna sekä mille eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle<sup>1</sup> opiskelijan on mahdollista päästä. Tarkastelen myös italian kielen opiskelijamääriä kursseittain ja niissä tapahtuneita muutoksia. Samalla käsittelen ongelmia, jotka liittyvät kurssien kontaktiopetuksen määrään ja opetuksen käytännön järjestelyihin.

### 2.1 KONTAKTIOPETUS- JA ITSEOPISKELUKURSSIT SEKÄ OPINTOJEN ETENEMINEN

Italian opetuksen viimeisen kymmenen vuoden ajanjaksossa Oulun yliopiston kielikeskuksessa italian opintoja oli tarjolla noin viiden vuoden opiskeluajalle, jos opiskelutahti on keskimäärin kahdeksan opintopistettä vuodessa. Peruskielitaitokursseja, jotka ovat kontaktiopetusta sisältäviä puhekursseja, oli tarjolla kolmelle vuodelle, jos kielen opinnot etenevät yhtäjaksoisesti keskeytyksettä. Italian kurssija saattoi suorittaa aina 50 opintopisteen laajuisesti seuraavien taulukoiden (Taulukko 1 ja Taulukko 2, s. 6) mukaisesti. Taulukossa 1 (Italian kurssit ja niiden suorittamisaikataulut) on esitettynä peruskielitaitokurssit sekä niiden laajuudet opintoviikkoina (ov) vuoden 2005 tutkinnonuudistukseen asti ja opintopisteinä (op) tutkinnonuudistuksen jälkeiseltä ajalta. Lisäksi viimeisessä sarakkeessa on kurssin tavoitetaso- eli sisältöjen taitotasokuvaus eurooppalaisen viitekehyksen (EVK:n) mukaan<sup>2</sup>. Toisessa taulukossa (taulukko 2: Italian itseopiskelukurssit) on vastaavat tiedot itseopiskelukursseista, joilla opiskelija opiskelee oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti opettajan ohjauksessa.

---

<sup>1</sup> Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukset, kuusiportainen asteikko esim. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale_finnish.pdf) (12.1.2011)

<sup>2</sup> Ibid.



Taulukko 1: Italian kurssit ja niiden suorittamisaikataulut Oulun yliopiston kielikeskuksessa

vuosi	kurssin nimi	ov	op	EVK taso
I	corso per principianti I Italian alkeiskurssi I	2	4	A1.1
	corso per principianti II Italian alkeiskurssi II	2	4	A1.2
II	corso intermedio I Italian jatkokurssi I	2	4	A2.1
	corso intermedio II Italian jatkokurssi II	2	4	A2.2
III	corso avanzato Italian jatkokurssi III	2	4	B1/B2
	Conversazione Keskustelukurssi	1	2	B1/B2
Yhteensä		11	22	

ov = kurssilaajuus opintoviikkoina, ennen vuotta 2005

op = kurssilaajuus opintopisteinä vuodesta 2005

EVK = Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukset.

Taulukko 2: Italian itseopiskelukurssit Oulun yliopiston kielikeskuksessa

Suositus	Kurssin nimi	ov	op	EVK taso
aikaisintaan alkeiskurssi II:n rinnalla tai sen jälkeen	Teksti- ja puhekurssi 1 Comprensione e comunicazione 1	1	2	A1->
	Teksti- ja puhekurssi 2 Comprensione e comunicazione 2	1	2	A2->
	Teksti- ja puhekurssi 3 Comprensione e comunicazione 3	1	2	B1->
	TANDEM Italiano – finlandese	1–2	2–4	A1->
aloitus aikaisintaan alkeiskurssi II:n jälkeen	Kieliopin kertauskurssi 1 Grammatica 1	1	2	A2->
	Kieliopin kertauskurssi 2 ja 3 Grammatica 2 e 3	1 ja 1	2 ja 2	B1->
taitotaso-vaatimus B1	Italiaa taloustieteilijöille Italiano affari	1	2 tai 4	B1->
kaiken tasoisille	Cultura e società italiana		2–10	A1->
Yhteensä:		7–9	16–28	

ov = kurssilaajuus opintoviikkoina, ennen vuotta 2005

op = kurssilaajuus opintopisteinä vuodesta 2005

EVK = Eurooppalainen viitekehyksen taitotasokuvaukset.

Kontaktiopetusta on peruskielitaitokursseilla. Nämä kurssit opiskelijan on mahdollista suorittaa esimerkiksi alemman tutkinnon eli kolmen vuoden perusopintojen aikana. Kurssien kokonaislaajuus on 22 opintopistettä. Italian peruskursseja ovat ensimmäisen vuoden aikana suoritettavat yhteensä kahdeksan opintopisteen alkeiskurssi I ja II, toisen vuoden aikana suoritettavat italian jatkokurssi I ja II edelleen kahdeksan opintopisteen laajuisena. Italian opintojen kolmannen vuoden syksyllä on neljän opintopisteen jatkokurssi III, jonka jälkeen kolmannen vuoden keväällä tarjolla on kahden opintopisteen keskustelukurssi.

Opiskelutahti on neljä kontaktiopetustuntia viikossa eli kaksi viikkotapaamista aina keskustelukurssiin asti, jossa on kaksi kontaktiopetustuntia eli yksi viikkotapaaminen. Kontaktiopetuskursseilla keskitytään peruskielitaidon hankkimiseen ja aktivoimiseen sekä kulttuurintuntemuksen laajentamiseen. Mitä pidemmälle kursseilla päästään, sitä enemmän kielen oppimiseen pyritään integroimaan myös oman oppiaineen ja erikoistumisalueen sisältöjä ja sanastoa.

Peruskurssien rinnalla ja niiden suorittamisen jälkeen on mahdollista suorittaa autonomisia itseopiskelukursseja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaan. Näitä kursseja voi suorittaa laajuudeltaan 30 opintopisteen verran. Taloustieteiden opiskelijoille on tarjolla kahden tai neljän opintopisteen laajuinen B1/B2-taitotason *italiano affari* itseopiskelukurssi eli erikoistumiskurssi taloustieteiden ja yrityselämän italiaan. Kurssin voivat suorittaa muidenkin tiedekuntien opiskelijat. Yksittäisenä kokeiluna keväällä 2008 ohjelmassa oli käännöskurssi suomesta italiaan ylempään eli B1/B2-taitotason opiskelijoille.

Vuodesta 2010 uusimpana kurssina italian kielen opetustarjonnassa on *Cultura e società italiana* eli Italian kulttuurin ja maantuntemus, jonka laajuus on minimissään kaksi opintopistettä ja maksimissaan kymmenen opintopistettä. Kurssin tavoitteena on tarjota luentoja, työpajoja, projekteja sekä itsenäisen opiskelun mahdollisuuksia, joissa kartutetaan maantuntemusta. Tavoitteena on kulttuurintuntemuksen kasvattaminen varsinaisten kielen peruskurssien rinnalla niin, että opiskelija kerää sisältöä ns. Italian kulttuurisalkkuunsa koko opiskelun aikana. Kulttuurisalkku on suunniteltu erityisesti Italiassa tapahtuvaa vaihto-opiskelua silmällä pitäen, jotta myös vaihdon aikana opiskelija voi suorittaa kulttuuriin liittyviä oppimistehtäviä maassa eläen ja siellä kokemuksia kartuttaen.

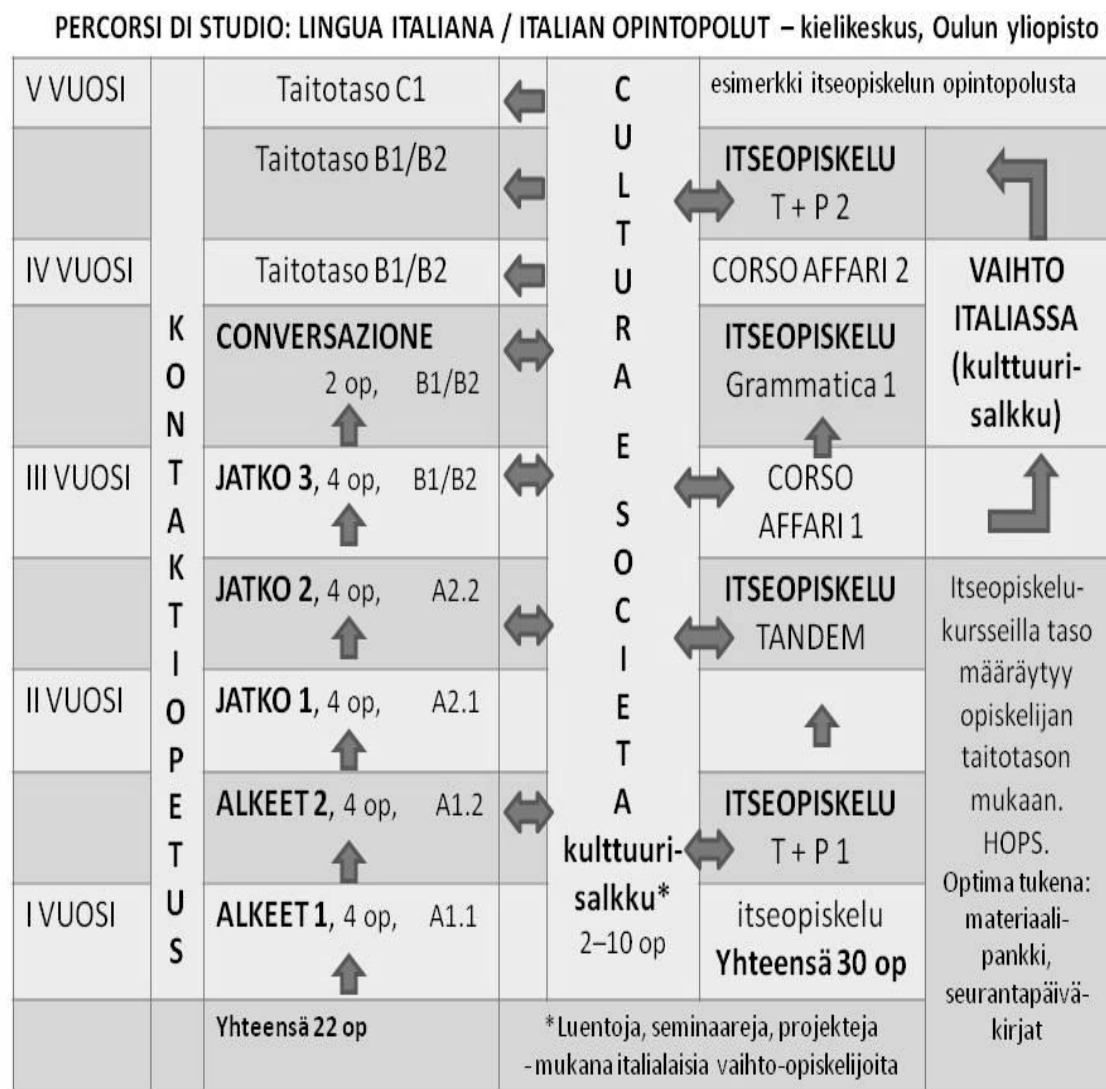
Joustavilla ja monipuolisilla opiskelumahdollisuuksilla opiskelijoille on haluttu tarjota mahdollisuus saavuttaa italian kielessä kolmesta viiteen vuoden aikana eurooppalaisen viitekehyksen mukainen B2-taitotaso<sup>3</sup>. Työelämässä selviytymisen kannalta riittävän hyvän kielitaidon hankkiminen italian kielessä on mahdollista

---

<sup>3</sup> B2 = itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaitotaso. Ks. EVK:  
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale_finnish.pdf). (12.1.2011).

Oulun yliopistossa alkeistasosta aloitettavana kielenä. Yhdistettynä vaihto-opiskelujaksoon Italiassa opiskelijan on mahdollista päästä aina C1-taitotasoon asti. Seuraava kuvio 1 esittää italian kielen joustavia opintopolkuja Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Kuviossa nuolet osoittavat, miten opiskelija voi siirtyä kursilta toiselle, suorittaa kursseja rinnakkain ja yhdistää opiskeluun itseopiskelukursseja myös vaihto-opiskelun aikana.

Kuvio 1: Italian kielen joustavat opintopolut Oulun yliopiston kielikeskuksessa



HOPS = henkilökohtainen opiskelusuunnitelma  
 Optima = Oulun yliopiston käyttämä oppimisympäristö.  
 T + P = Teksti- ja puhekurssi.  
 CORSO AFFARI = italian kurssi taloustieteilijöille.

## **2.2 ALKEISKURSSEILLE TUNKUA JA AIKATAULUJEN SOVITTAMISEN IKUINEN ONGELMA**

Italian kieli on Oulun yliopistossa pieni kieli, eli opetusta on hoidettu yhden opettajan voimin. Tästä johtuen ei ole mahdollista tarjota erillisiä kursseja kohdenneusti eri tiedekuntien opiskelijoille, joten italian kursseille osallistuu opiskelijoita kaikista tiedekunnista. Lisäksi kursseilla on satunnaisesti sekä henkilökunnan edustajia että yksittäisiä yliopiston ulkopuolisia opiskelijoita. Pienuudestaan huolimatta niin Oulussa kuin muualla koko Pohjois-Suomessa ei ole ollut mahdollista opiskella italiaa niin laajasti kuin Oulun yliopiston kielikeskuksessa.

Ennen vuoden 2005 tutkinnonuudistusta italian alkeiskursseille syksyisin ilmoitautui enimmillään noin 90–100 opiskelijaa, ja kiinnostusta italian opiskeluun olisi ollut laajemminkin. Kun kysyntä on näinkin laajaa, on siis luonnollista, ettei yhden opettajan voimin voida tarjota mahdollisuutta kaikille osallistua opetukseen. Enimmillään alkeiskurssin on aloittanut vuosittain noin 80–90 opiskelijaa. Tutkinnonuudistuksen käyttöön oton jälkeen alkeiskurssin aloittaneiden määrä laski vajaaseen 60:een. Alkeisopiskelijoille on perinteisesti tarjolla kaksi rinnakkaisryhmää, jolloin opiskelijamäärät syksyn alussa ennen vuotta 2005 olivat 40–50 opiskelijaa. Vuoden 2005 jälkeen määrä on jäänyt alle 30 opiskelijaa ryhmää kohti ja laskenut sen jälkeen tasaisesti.

Ryhmiä suuruus alkeiskursseilla on karsinut osin osallistumista kursseille, joten jopa viiden rinnakkaisryhmän tarjoaminen olisi ainakin parhaina vuosina ollut tarpeen. Vaikka opiskelijamäärät ovat alkaneet laskea, nykyisinkin tarvetta olisi vielä ainakin kolmannelle rinnakkaisryhmälle yliopistokampuksella. Lisäryhmät alkeisiin toisivat joustavuutta ja useampi opiskelija saisi kurssin sovitettua lukujärjestykseensä. Ne nostaisivat alkeiskurssin loppuun suorittaneiden opiskelijoiden määrää, mikä taas kasvattaisi seuraavien vuosien jatkokursseille osallistujien määrää. Näin useammalla opiskelijalla olisi mahdollisuus jatkaa kieliopintojaan ja saavuttaa hyvä kielen osaamistaso valitsemassaan kielessä.

Kursseille osallistujien määrä syksyn aikana pienenee. Syksyn neljän opintopisteen alkeiskurssin suoritti ennen vuotta 2005 keskimäärin 50–60 opiskelijaa, mikä tarkoittaa kolmasosan eli 30 opiskelijan katoa syksyn aikana. Keväällä alkeiskurssi II:lla jatkoi noin 40–50 opiskelijaa, jotka suoriutuivat kurssista loppuun. Arviolta puolet syksyllä kurssin aloittaneista saa suoritettua yhden vuoden opinnot eli kahdeksan opintopisteen kurssikokonaisuuden. Halukkuus tai haluttomuus jatkaa ei opiskelijoiden mukaan ole syy italian kielen opintojen keskeyttämiseen:

lähies kaikki kurssilla olleet ilmoittavat kurssipalautteissaan haluavansa jatkaa italian opintoja seuraavalla kurssilla.

Toisen vuoden syksyn jatkokurssille on enimmillään ollut keskimäärin 30–50 tulijaa. Syksyn jatkokurssi I:n on suorittanut yleensä noin 25–30 opiskelijaa vuosittain, kun taas kevään jatkokurssi II:lla on ollut noin 20 osallistujaa, jotka suorittavat kurssin loppuun. Tämä tarkoittaa, että lähes puolet halukkaista on joutunut keskeyttämään italian opintonsa ensimmäisen vuoden jälkeen. Yksi syy tähän on se, että kahden viikkotapaamisen sovittaminen lukujärjestykseen on tullut opiskelijoille entistä haasteellisemmaksi, eikä rinnakkaisryhmiä jatkokursseille ole ollut mahdollista järjestää. Kurssilla kerätyn opiskelijapalautteen perusteella opiskelun suurimmiksi esteiksi koetaan omien opintojen työläys ja lukujärjestyksen sovittamisen ongelmat.

Jatkokursseilla on siis yleensä ollut tarjolla vain yksi ryhmä, jonka aikojen on sovitettava kaikille tai opinnot keskeytyvät. Kevään neljän opintopisteen jatkokurssi II:n<sup>4</sup> osalta keväästä 2006 alkaen kokeiluluontoisesti leikattiin kontaktiopetusta puoleen ja opiskelijat joutuivat tyytymään yhteen viikkotapaamiseen sekä itseopiskelun huomattavaan lisääntymiseen. Tällä järjestelyllä pyrittiin tarjoamaan mahdollisimman monelle opiskelun jatkumahdollisuus. Tässä vaiheessa opintoja eli 12 opintopisteen jälkeen opiskelijapalautteen perusteella kontaktiopetusta pidetään kuitenkin vielä erittäin tärkeänä puhetaitojen harjaannuttamiseksi. Kokeilu osoittaa kontaktituntien leikkaamisen tässä vaiheessa opintoja vaarantavan kurssitavoitteisiin pääsemisen.

Kolmannen vuoden italian jatkokurssi III:n<sup>5</sup> osallistujamäärä on ollut keskimäärin 10–20 opiskelijaa. Opiskelutahti on edelleen neljä opintopistettä lukukauden aikana, eli tavoitteena tälläkin kurssilla on saada sijoitettua opiskeluohjelmaan neljä kontaktituntia ja kaksi viikkotapaamista. Viime vuosina lisääntyneiden aine- ja kieliopintojen yhteensovittamisongelmien vuoksi myös jatkokurssi III on toteutettu leikkaamalla puolet kontaktiopetuksesta ja lisäämällä vastaava määrä itseopiskelua. Lukuvuonna 2009–2010 kurssi jaettiin kahdelle lukukaudelle, jolloin opiskelutahti oli puolta hitaampi eli kaksi kontaktiopetustuntia viikossa. Ilman näitä erityisjärjestelyjä koko kurssin järjestäminen olisi ollut vaakalaudalla.

Syyslukukaudella 2008 italian jatkokurssi III pyrittiin kokeiluluontoisesti toteuttamaan opintopiirinä, sillä osallistujia oli vain kuusi. Jo näiden kuuden opiskelijan kesken oli mahdotonta löytää yhteisiä tapaamisaikoja. Opintopiirityöskentelyn tavoitteena oli, että muutaman ohjaustunnin jälkeen opiskelijat tapaavat viikoittain opiskeluparinsa kanssa tai pienryhmässä ja suorittavat kurssia itsenäisesti ilman

---

<sup>4</sup> Kevääseen 2005 nimellä italian jatkokurssi I osa II.

<sup>5</sup> Kevääseen 2005 nimellä Italian jatkokurssi II.

kontaktiopetusta. Käytännössä kurssin suorittaminen näillä järjestelyillä ei kuitenkaan onnistunut, mihin vaikutti myös se, että ryhmän ohjaukseen ei ollut aikaa opettajan kokonaistyöajan puitteissa. Edellä kuvattu osoittaa, kuinka vaikeaksi ryhmien perustaminen on muodostunut, kun yhteisiä aikoja kontaktiopetukselle eri tiedekunnista tulevien opiskelijoiden lukujärjestyksistä ei yksinkertaisesti löydy ja poissaolojen määrä kontaktiopetuksesta on korkea.

Viimeinen kontaktiopetuskurssi italian opinnoissa Oulun yliopiston kielikeskuksessa on kolmannen vuoden keväällä suoritettava kahden opintopisteen keskustelukurssi, jossa on tapaamisia kerran viikossa. Kurssille on osallistunut yleensä 10–15 opiskelijaa, mutta joinakin vuosina osallistujia on ollut niin vähän, että kurssia ei ole voitu järjestää lainkaan. Näille ylemmän kielitaitotason opiskelijoille on pyritty tarjoamaan opiskelun jatkamiseksi parin kanssa suoritettavia itseopiskelukursseja, joita muutama opiskelija onkin valinnut peruuntuneen keskustelukurssin tilalle. Keskustelukurssin suorittaminen ilman ohjattuja kontaktitapaamisia ja ilman yhtä viikoittaista tapaamista on haastavaa järjestää. Silloinkin, kun ryhmä on saatu perustettua ja yhteinen viikkotapaaminen on löytynyt, runsaiden poissaolojen vuoksi on jouduttu etsimään vaihtoehtoisia suorittamistapoja. Poissaoloja on voinut korvata esimerkiksi Oulun yliopiston italialaisten vaihto-opiskelijoiden kanssa tehdyillä tapaamisilla ja *cafe lingua*<sup>6</sup>-tapaamisilla.

Kun jatkokurssien tarjoamiseksi kontaktiopetusta on leikattu puoleen ja vastavasti lisätty itseopiskelua, on käytäntö karsinut kursseille osallistujien määrää ja samalla lisännyt kurssien keskeyttäneiden määrää. Puhetaitojen kehittämisen kannalta kontaktiopetuksen leikkaaminen on vaikeuttanut tavoitteena olevan hyvän taitotason saavuttamista, kun harjoittelu jää pelkästään opiskelijan vastuulle. Kontaktiopetuksen riittävällä määrällä on siis merkitystä opiskelun etenemiseen.

Opiskelijat kurssipalautteissaan toteavatkin kokevansa kurssin suorittamisen itseopiskelua lisäämällä selvästi työläämmäksi, ja moni on sen vuoksi luopunut kurssista. Opiskelijat palautteissaan kertovat toivovansa enemmän kontaktiopetusta. Tämä on ymmärrettävää, sillä kontaktiopetuksenhan tulisi nimenomaan tarjota mahdollisuuksia puhetaitojen harjoitteluun ja opettajan tehtävä on järjestää tehokkaita oppimistilanteita. Passiivista tietämystä ja kielitaitoa on mahdollista hankkia itseopiskellen, mutta tehokas puheharjoittelu vaatii ohjattuja oppimistilanteita. Tämän vuoksi myös itseopiskelukursseilla tulisi olla riittävästi ohjaustunteja.

---

<sup>6</sup> *Cafe lingua* on vapaamuotoinen kohtaamispaikka suomalaisille ja ulkomaalaisille vaihto-opiskelijoille. Lukukauden aikana on järjestetty yleensä kuusi tapaamista, joissa keskustellaan eri teemoista kielipöydittäin. *Cafe lingua*sta ks. Kukkohovi 2002.

Kontaktiopetuksen leikkaaminen on aiheuttanut myös sen, että tasoerot opiskelijoiden välillä opiskelun edetessä ovat kasvaneet. Kun opetusta leikataan, kontaktiopetuksen sijasta opiskelijat tapaavat viikoittain opiskeluparin kanssa. Näiden tapaamisten tarkoituksena on antaa mahdollisuus puheen harjoitteluun. Valmiudet itsenäiseen opiskeluun ja erityisesti puhetaitojen harjoitteluun ovat suurella osalla opiskelijoita kuitenkin vielä jatkokursseilla I ja II niin puutteelliset, että parin kanssa työskentely ei välttämättä ole tehokasta eikä keskustelu italian kielellä vielä luonnistu. Joiltakin taas puheen harjoittelu onnistuu luokkahuoneen ulkopuolella helpommin, ja nämä opiskelijat pääsevät myös puhetaidoissa oppimistavoitteisiin. Suurin osa kurssilaisista tarvitsisi kuitenkin kaksi ohjattua tapaamista viikoittain, jotta puheen aktivointi onnistuisi ja jotta kurssilla kaikki voisivat edetä opinnoissa samaa tahtia. Muutoin tehokas tuntityöskentely vaikeutuu. Edellä kuvattu tasoerojen kasvu ja sen seuraukset oppimistavoitteisiin pääsemisessä ovat osin syynä lisääntyvään opintojen keskeyttämiseen.

Kurssien arvioinnissa puhetaitojen kehittymistä on yleisesti arvioitu jatkuvan arvioinnin periaatteella kontaktiopetuksen aikana. Niin oppiminen kuin arviointi ovat perustuneet aktiiviseen osallistumiseen tunneilla. Kun kontaktiopetusta leikataan, oppimistulokset suullisen kielitaidon osalta jäävät heikommiksi ja samalla arviointi painottuu entistä enemmän kirjallisen tuotoksen arviointiin. Kun kieltä opiskellaan vieraana kielenä, eli maassa, jossa luokkahuoneen ulkopuolella ei tarjoudu useinkaan tilaisuuksia kielen puhumiseen syntyperäisten kielenpuhujien kanssa tai *lingua francana*, kontaktiopetuksen merkitys korostuu eikä sen määrästä tulisi tinkiä. Kontaktiopetuksen tuntimäärissä italian kielen perusopetuskurssien osalta onkin saavutettu ehdoton minimi.

Opetustuntimääriä leikattaessa suulliselle kielitaidolle asetettuja oppimistavoitteita ei siis kaikilta osin saavuteta, varsinkaan silloin, kun opiskelijalla ei ole mahdollisuutta oleskella kohdemaassa. Tämä koskee valtaosaa italian kielen opiskelijoista. Näkemykseni on, että neljän opintopisteen laajuisilla peruskielitaitokursseilla kahden ensimmäisen vuoden aikana eli alkeiskursseista jatkokurssi II:een kontaktiopetusta tulisi olla kaksi viikkotapaamista eli neljä oppituntia viikossa. Tällöin kokonaiskontaktituntimäärän tulisi olla vähintään 50 oppituntia. Jos kontaktiopetukseen osallistuminen käy käytännössä mahdottomaksi, tulisi kehittää uusia ohjattuja oppimisen muotoja ja miettiä, miten esimerkiksi italialaisten vaihto-opiskelijoiden tai harjoittelijoiden avulla opetusta voisi eriyttää tai mitä mahdollisuuksia virtuaaliympäristöt ja sosiaalinen media välineenä voisivat tarjota erityisesti suullisen kielitaidon ohjattuun harjoitteluun. Tulevaisuudessa tähän puoleen tulisi ehdottomasti kiinnittää enemmän huomiota myös kielenopettajien täydennyskoulutuksessa.



Kielten opiskelun sosiaalisessa kontekstissa on siis tapahtunut muutoksia, joiden seurauksena kieliopintojen sovittaminen muihin opintoihin on vaikeutunut ja opiskelijat kokevat ajan puutteen esteeksi kieliopinnoilleen. Opiskelijat asettavat hyvän kielitaidon saavuttamisen tavoitteekseen italian kielen opinnoissaan. Ajan puute ja lukujärjestykseen liittyvät ongelmat estävät opiskelijoita pääsemästä asettamiinsa tavoitteisiin, mistä seurauksena opiskelun keskeyttämiset ovat yleisiä, vaikka palautteiden perusteella opiskelijat ovat motivoituneita valitsemaansa kielen opiskeluun. Itseopiskelun osuuden kasvattaminen peruskielitaitokursseilla aiheuttaa tasoerojen kasvamista, mikä taas lisää opintojen keskeyttäneiden määrää. Tulevaisuuden haasteena on siis joustavien yhteisöllisten ja yhteistoiminnallisten opiskelumahdollisuuksien kehittäminen tukemaan kieliopintojen jatkumon toteutumista elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.



### **3. OPISKELIJOIDEN JAKAUMISTA TIEDEKUNNITTAIN**

Tässä luvussa esittelen Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen sekä kurssi- ja tiedekuntakohtaisia opiskelumääriä. Tiedekuntakohtaisessa tarkastelussa tutkin sitä, miten paljon eri tiedekuntien opiskelijoita on italian kursseilla ja mitkä ovat eri tiedekuntien opiskelijoiden osuudet. Pyrin selvittämään, onko italian kielen opiskelijoiden osuuksissa tiedekunnittain eroa verrattuna koko yliopiston opiskelijoiden jakaumaan tiedekunnittain. Pyrin siis saamaan selville, onko joidenkin tiedekuntien edustajia yliedustettuina italian kursseilla ja jäävätkö sen sijaan jonkin muun tiedekunnan opiskelijamäärät suhteessa pienemmiksi. Tutkin siis, miten Oulun yliopiston tiedekuntatason kontekstit italian kielen opiskelun osalta eroavat toisistaan.

Alkeiskursseilla on eniten opiskelijoita, joten heidän osaltaan jakaumista eri tiedekunnittain voi saada tietoa mahdollisista tulevista muutoksista opiskelussa. Niinpä otan alkeiskurssit erityisesti tutkimuksen kohteeksi ja pyrin selvittämään, kuinka suuria vaihteluita on havaittavissa eri vuosien välillä eri tiedekuntien osuuksissa. Toisaalta on mielenkiintoista tietää, ketkä opiskelevat italiaa pisimmälle, joten tarkastelen erikseen myös jatkokurssien jakaumia. Isoimman ryhmän italian opiskelijoissa muodostavat humanistisen tiedekunnan edustajat, joten tarkastelen heitä omana ryhmänään selvittääkseni, mistä oppiaineista ja aineryhmistä he tulevat.

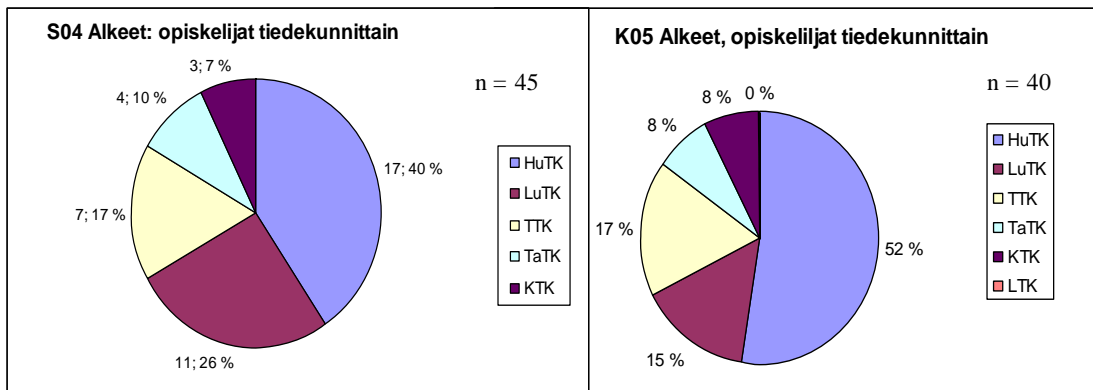
#### **3.1 OPISKELIJOITA KAIKISTA TIEDEKUNNISTA – JA VÄHÄN MUUALTAKIN**

Italian opiskelijoista suurin osa koostuu humanistisen tiedekunnan (HuTK:n) opiskelijoista, joita syksyn alkeiskurssilla on parhaimmillaan ollut keskimäärin noin 40–45 opiskelijaa eli lähes puolet kaikista italian kursseille osallistujista. Keväällä alkeista jatkavissa opiskelijoissa, eli alkeiskurssi II:n suorittajissa, suurimpana ryhmänä ovat edelleen humanistisen tiedekunnan edustajat. Ero syksyn osioon on se, että humanististen aineiden opiskelijoiden osuus näyttää kasvavan huomattavasti suhteessa muiden tiedekuntien osuuksiin. Jopa yli puolet alkeiskurssi II:n opiskelijoista on humanistisesta tiedekunnasta.

Seuraavassa kuviossa 2 on tarkastelun kohteena lukuvuosi 2004–2005. Kuviosta käy ilmi, että siirryttäessä syksyn 2004 (S04) alkeiskurssista I kevään 2005 (K05) alkeiskurssi II:lle humanistisen tiedekunnan osuus kasvaa selvästi ja vastaavasti

luonnontieteellisen tiedekunnan (LuTK) opiskelijoiden osuus pienenee huomattavasti. Teknillisen tiedekunnan (TTK) opiskelijoiden osuus pysyy samana, kun taas taloustieteiden (TaTK) ja kasvatustieteiden (KTK) opiskelijoiden osuus laskee hieman syksyyn verrattuna. Lääketieteellisen tiedekunnan (LTK) opiskelijat puuttuvat kyseisenä lukuvuonna italian kursseilta täysin.

Kuvio 2: Alkeiskurssien opiskelijat tiedekunnittain lukuvuonna 2004–2005: Syksyn 2004 (S04 Alkeet) alkeiskurssi I:n ja kevään 2005 (K05 Alkeet) alkeiskurssi II:n opiskelijat



HuTK = humanistinen tiedekunta, LuTK = luonnontieteellinen tiedekunta, TTK = teknillinen tiedekunta, TaTK = taloustieteiden tiedekunta, KTK = kasvatustieteiden tiedekunta, LTK = lääketieteellinen tiedekunta.

Tarkasteltaessa sen sijaan viisivuotisjaksoa 2000–2005 syksyn alkeiskurssilaisista humanististen tieteiden opiskelijoita oli 38–46 %, kun taas kevään alkeiskursseilla humanistisen tiedekunnan osuus vaihteli 50–60 %:n välillä. Humanististen aineiden opiskelijoiden osuus on siis kyseisenä viisivuotisjaksona italian alkeiskurssilta I alkeiskurssille II siirryttäessä kasvanut hieman yli 10 %. Luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden osuus syksyn noin 26 %:sta tippui sen sijaan keväällä 15 %:iin eli kaiken kaikkiaan 11 prosenttiyksikköä. Muiden tiedekuntien osuudet pysyivät suhteellisen vakaina.

Humanististen tieteiden opiskelijoiden jälkeen luonnontieteellisen tiedekunnan (LuTK:n) opiskelijat muodostavat toiseksi suurimman opiskelijaryhmän. Luonnontieteiden opiskelijoita on italian alkeiskurssilaisista ollut vuodesta riippuen jopa noin neljännes. Sen sijaan Oulun yliopiston tiedekunnista suurimman eli teknillisen tiedekunnan (TTK) opiskelijoita on italian alkeiskurssilaisista keskimäärin vain 17 %, eli he jäävät italian opiskelijoiden joukossa vasta kolmanneksi suurimman ryhmän asemaan. Myös teknillisen tiedekunnan opiskelijoiden osuus on yleensä pienentynyt kevääseen mentäessä, vaikkakaan edellä olevasta kuviosta se ei tule esille.

Taloustieteiden tiedekunnan (TaTK) opiskelijoiden osuus alkeiskurssilaisista on keskimäärin viidestä kymmeneen prosenttia. Uusiin tutkintoihin suunnitellun kielikeskuksen tarjoaman *kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen (KieKuVi)* myötä voisi olettaa opiskelijoiden määrän tulevaisuudessa kasvavan nimenomaan taloustieteiden opiskelijoiden osalta. Heille kyseinen kokonaisuus on otettu yhdeksi sivuainemahdollisuudeksi, johon he voivat valita kielikeskuksen kurssivalikosta haluamiaan kieliä ja kursseja tietyin minimiedellytyksin.

Taloustieteiden opiskelijoille on räätälöity neljän opintopisteen laajuinen oman erikoisalan italian itseopiskelukurssi *italiano affari*, joka on ylimmän tason kurssi italian opinnoissa vastaten eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B2. Tälle kurssille osallistuu vuosittain yksittäisiä opiskelijoita, jotka yleensä ovat jo viettäneet vaihto-opiskeluvuoden Italiassa tai ovat muuten oleskelleet kohdemaassa. Näillä opiskelijoilla suullinen kielitaito on siten jo kurssille tullessa korkealla tasolla, joten ohjattu itseopiskelu on mahdollista. Parin viime vuoden aikana kurssin on voinut suorittaa kahdessa eri osassa niin, että ensimmäisen kahden opintopisteen osuuden voi suorittaa taitotasolla B1 ja toisen kahden opintopisteen osuuden opiskelijan saavutettua taitotason B2. Tällä on haluttu tuoda lisää joustoa opintoihin ja keventää kurssin kuormitusta. Kurssin suorittaneiden määrä ei kuitenkaan ole lisääntynyt.

Muiden tiedekuntien eli kasvatustieteiden (KTK) ja lääketieteellisen (LTK) tiedekunnan opiskelijoista italian kielen kursseilla aloittaa muutama opiskelija vuosittain. Heidän osuutensa on tällä hetkellä erittäin pieni italian kielen opiskelijajoukossa. Lääketieteen opiskelijoita on kuitenkin vähiten ja usein heidän edustuksensa puuttuu kursseilta kokonaan. Verrattaessa näiden kahden tiedekunnan osuutta koko yliopiston opiskelijamääriin, jäivät ne selvästi aliedustetuiksi italian kursseilla.

Henkilökunnan edustajia on italian kursseilla vuosittain muutamia ja yliopiston ulkopuolisia (POIA-opiskelijoita<sup>7</sup>) silloin tällöin. Joukkoon on mahtunut satunnaisesti ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoitakin. Moni heistä aloittaa italian aivan uutena kielenä, mutta osa heistä on jo aikaisemmin opiskellut tai oppinut italiaa muualla tai mahdollisesti oppinut kieltä kohdemaassa. Oulussa viettämänsä vaihtovuoden aikana he haluavat pitää kielitaitoaan yllä ja jatkaa italian harrastustaan.

Yliopiston ulkopuolelta tuleville opiskelijoille, jotka eivät ole varsinaisia tutkintoa suorittavia opiskelijoita, kielikeskuksen kurssit ovat Oulun alueella melkein ainoa mahdollisuus suorittaa ylemmän taitotason kursseja. Heille tarjoutuu kielikeskuksessa mahdollisuus ylläpitää ja kehittää kielitaitoaan. Kansalaisopistojen ja Oulu-

---

<sup>7</sup> POIA = Perusopetukseen integroitu avoin yliopisto-opetus

opiston tarjonnassa on alkeis- ja perustason kursseja. Niissä opiskelutahti on hitaampi, ja opiskelu kielikeskuksen kursseilla on tavoitteellisempaa. Kielikeskuksessa kehiteltyt italian itseopiskelukurssit tarjoavat joustavan mahdollisuuden myös yliopiston ulkopuolisille opiskelijoille parantaa kielitaitoaan, vaikkakaan monien kaipaamaan kontaktiopetuksen tarjoamaan sosiaaliseen tarpeeseen ne eivät välttämättä pysty vastaamaan.

Yliopiston ulkopuoliset opiskelijat ovat voineet osallistua kielikeskuksen kursseille avoimen yliopiston kautta, mutta syksystä 2008 alkaen kursseille voi hakea suoraan kielikeskuksen kautta. Ongelmaksi nousee kuitenkin yliopiston ulkopuolisten opiskelijoiden vaikutus opettajan kokonaistyöaikaan. Pienessä kielessä, jossa on vain yksi opettaja, on mietittävä, miten opettajan kasvanut työpanos heidän osaltaan korvataan.

Seuraavassa taulukossa 3 näkyvät Oulun yliopiston italian kielen kurssisuoritukset tiedekunnittain vuosina 2000–2005. Mukana ovat muiden kuin varsinaisten yliopiston opiskelijoiden eli yliopiston henkilökuntaan kuuluvien, POIA-, Lapin yliopiston sekä ulkomaalaisten Erasmus-vaihto-opiskelijoiden suoritukset. Humanististen tieteiden opiskelijoita on selvä enemmistö eli jopa yli kaksinkertainen määrä toiseksi suurimpaan luonnontieteilijöiden ryhmään verrattuna.

Taulukko 3: Oulun yliopiston italian kielen kurssisuoritukset tiedekunnittain vuosina 2000–2005

Tiedekunta / muu status	Opiskelijat 2000–2005
HuTK	1071
LuTK	392
TTK	276
TaTK	121
KTK	113
LTK	16
POIA	10
henkilökunta	3
Lapin yliopisto	13
Erasmus	14
Yhteensä:	2029

POIA = Perusopetukseen integroitu avoin yliopisto-opetus

Seuraavalla sivulla oleva Kuvio 3 (s. 20) kuvaa eri tiedekuntien opiskelijoiden osuuksia koko yliopiston opiskelijoista vuonna 2005 (Opiskelijat: koko yliopisto 2005) ja italian kursseja suorittaneiden opiskelijoiden vastaavia osuuksia tiedekunnittain vuosina 2000–2005 (Italian opiskelijat 2000–2005). Vertailussa on otettu huomioon kaikki italian kurssien opiskelijat viiden vuoden ajalta vuosilta

2000–2005, jotta otos olisi mahdollisimman suuri. Ajanjakso kuvaa myös italian kielen osalta aikaa, jolloin opiskelijamäärät olivat korkeimmillaan. Koko yliopiston opiskelijajakaumia tarkasteltaessa tiedekuntien välisissä opiskelijamäärien osuuksissa ei ole vuosien varrella tapahtunut kovin suuria muutoksia, joten vertailuun olen valinnut vuoden 2005. Vuosi 2005 oli merkittävä, sillä tuona vuonna tutkinnonuudistus astui voimaan.

Kuvio 3 (s. 20) perusteella humanististen tieteiden opiskelijat ovat selvästi yliedustettuina italian kursseilla verrattuna heidän osuuteensa koko yliopiston opiskelijoissa, kun taas Oulun yliopiston suurimman tiedekunnan eli tekniikan opiskelijat ovat huomattavan aliedustettuina. Humanisteja oli kyseisessä viiden vuoden jaksossa italian kursseilla kaiken kaikkiaan 53 % opiskelijoista, kun taas koko yliopistossa heitä on vain 14 %. Tekniikan opiskelijoiden osuus koko yliopiston opiskelijoista oli 30 %, kun taas italian kursseilla heitä oli vain 14 %. Luonnontieteilijöiden osuus on koko yliopistossa 27 % ja italian opiskelijoissa 19 %, joten heitäkin on suhteessa vähemmän verrattuna koko yliopiston osuuteen.

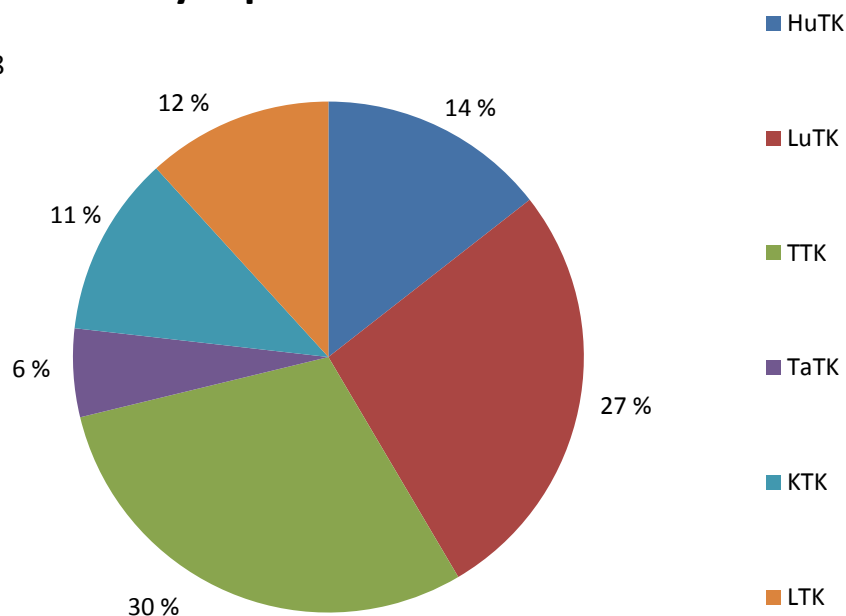
Kasvatustieteilijät ovat myös aliedustettuina italian kursseilla. Heitä on 11 % koko yliopistossa, mutta heidän osuutensa italian kursseilla on vain 5 %. Lääketieteen edustajat puuttuvat lähes kokonaan italian kursseilta, vaikka heidän osuutensa on 12 % kaikista yliopistossa opiskelevista opiskelijoista. Taloustieteilijöitä on suhteessa yhtä paljon italian kursseilla kuin koko yliopistossa, joten heidän suhteellinen määränsä vastaa koko yliopiston osuutta.

Yleisesti ottaen humanististen aineiden opiskelijat ovat siis vallanneet keskimäärin yli puolet italian kurssipaikoista eli heitä on jopa 39 prosenttiyksikköä enemmän verrattuna heidän osuuteensa koko yliopiston opiskelijoista. Erityisen selvästi italian kursseilta puuttuvat lääketieteen opiskelijat. Tekniikan opiskelijoiden eli yliopiston suurimman tiedekunnan osuus on italian opiskelijoiden joukossa huomattavan pieni. Heitä on 16 prosenttiyksikköä vähemmän italian kursseilla verrattuna heidän osuuteensa koko yliopistossa. Myös luonnontieteilijöitä ja kasvatustieteilijöitä osallistuu italian kursseille suhteessa vähemmän, kun mitä heidän edustuksensa on koko yliopistossa. Syitä näihin epäsuhtiin käsittelen tarkemmin luvussa 4.

Kuvio 3: Oulun yliopiston opiskelijat tiedekunnittain vuonna 2005 ja italian opiskelijat tiedekunnittain vuosina 2000–2005

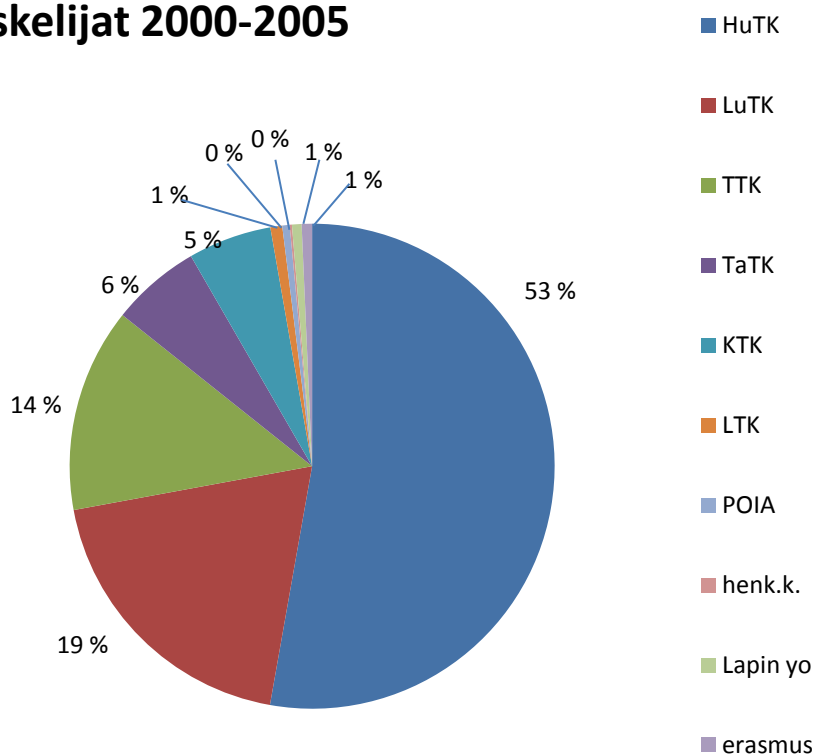
### Opiskelijat: koko yliopisto 2005

N = 15818



### Italian opiskelijat 2000-2005

N = 2029



### **3.2 ALKEISKURSSIEN VERTAILUA ERI VUOSIEN VÄLILLÄ**

Alkeiskursseille osallistuu luonnollisesti suurin määrä opiskelijoita, ja opiskelijamäärät vähenevät jatkokursseille mentäessä eli mitä pidemmälle opinnoissa päästään. Otan runsaamman opiskelijamäärän vuoksi alkeiskurssit tässä lähempään tarkasteluun. On mielenkiintoista selvittää, kuinka suuria eroja ilmenee opiskelijamäärien osuuksissa tiedekunnittain eri vuosien välillä. Varsinkin opetuksen suunnittelun näkökulmasta osuuksien tarkastelu voi olla merkittävää, sillä opetuksessa tulisi pyrkiä integroimaan opiskelijoiden oman tieteenalan aineksia. Suuret erot ja heilahtelut tiedekuntien osuuksissa voivat heijastella myös sitä, että laitoksilla opiskelijoiden henkilökohtaisia opintosuunnitelmia tehtäessä valinnaisten kielten opiskelua ei oteta huomioon, vaan ne jäävät opiskelijan oman aktiivisuuden varaan.

Seuraavassa kuviossa 4 (s. 23) verrataan alkeiskursseille osallistuneiden määrää vuosien 2001, 2002 ja 2004 välillä. Kyseiset vuodet on valittu tarkasteluun harkinnanvaraisesti esimerkkinä siitä, millaisia eroja ja miten suuria vaihteluita eri vuosien välillä mahdollisesti voi esiintyä. Kuviosta käy ilmi, että vaihtelua eri tiedekuntien osuuksissa voi olla hyvinkin paljon. Selvimmin tämä näkyy humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden määrissä. Kyseisessä ajanjaksossa humanististen tieteiden opiskelijoiden osuus syksyn alkeiskursseilla vaihteli 39–46 prosentin välillä. Sekä vuonna 2001 että 2002 heitä oli 27 mutta vuonna 2004 vain 17 eli kolmannes vähemmän vertailuvuosiin nähden.

Vuodesta 2001 vuoteen 2004 luonnontieteilijöiden määrä italian alkeiskursseilla laski 18:sta 11:een eli lähes 40 %. Vertailuvuosien välillä luonnontieteilijöiden osuus vaihteli 26–27 % italian alkeiskurssien opiskelijoista. Tekniikan opiskelijoiden osuus italian alkeiskursseilla vaihteli 17–23 % välillä. Kun tarkastellaan opiskelijamääriä, niin vuonna 2001 italian kursseilla oli 16, vuonna 2002 kahdeksan ja vuonna 2004 seitsemän tekniikan opiskelijaa. Tässä tarkasteluajanjaksossa tekniikan opiskelijoiden määrä putosi siis alle puoleen.

Taloustieteiden tiedekunnan opiskelijoita italian alkeiskursseilla oli vaihdellen kolmesta kymmeneen prosenttiin, mikä tarkoittaa noin neljää viittä opiskelijaa. Kasvatustieteiden ja lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden osalta puhutaan yksittäisistä opiskelijoista. Kasvatustieteiden opiskelijoita tarkasteluajanjaksossa italian alkeiskursseilla oli keskimäärin kolme. Lääketieteen opiskelijoiden edustus kyseisillä kursseilla oli keskimäärin vain yksi opiskelija kurssia kohti, mikä vastaa yhtä prosenttia alkeiskurssien opiskelijoista.

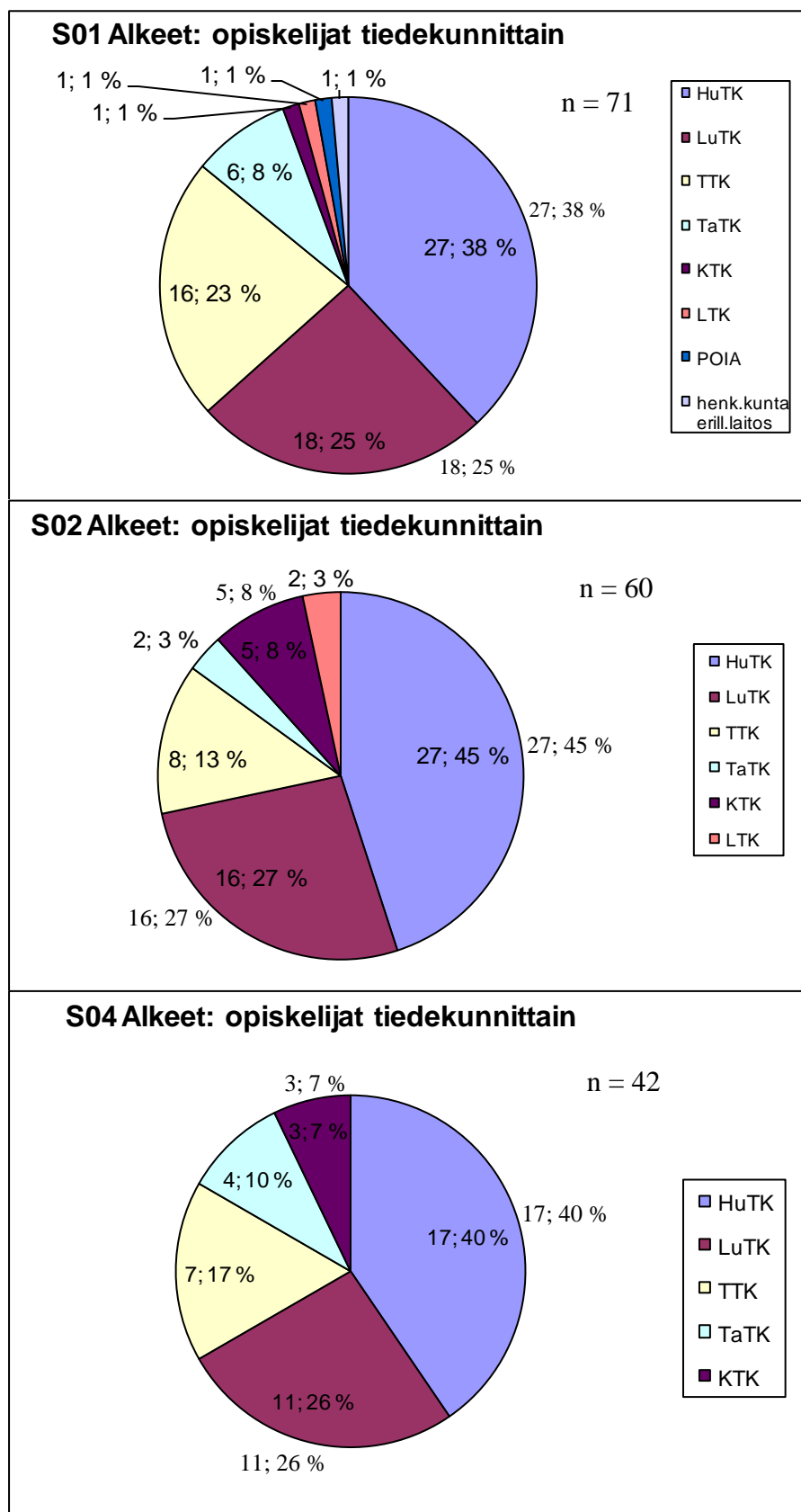
Kaikkiaan vuodesta 2001 vuoteen 2004 italian opinnot aloittaneiden määrä laski 71:stä 42:een eli jopa 40 prosenttia. On todennäköistä, että italian alkeiskurssien opiskelijamäärien lasku heijasteli tutkinnonuudistuksen voimaan tuloa, mikä tapahtui vuonna 2005. Monen ns. vanhan systeemin mukaan opiskelevan täytyi keskittyä suorittamaan tutkintoonsa pakollisia opintoja valmistuakseen ennen siirtymäkauden loppua. Siirtymäkausi uusiin tutkintoihin kesti heinäkuuhun 2008. Tarkasteluajanjaksossa ei ollut vielä tarkkaan tiedossa, miten tutkintojen sisällöt muuttuvat. Tästä aiheutui epävarmuutta myös kieliopintojen kohtalosta, minkä voi olettaa vähentäneen halukkuutta osallistua valinnaisten kielten kursseille.

Tarkastelen seuraavaksi italian opiskelun ensimmäisen vuoden opinnot loppuun suorittaneita. Kuvio 5 (s. 24) osoittaa, millainen alkeiskurssien I ja II eli ensimmäisen vuoden italian opinnot loppuun suorittaneiden jakauma oli eri tiedekuntien opiskelijoihin keväällä 2003, 2004 ja 2005. Erikoista vuosina 2004 ja 2005 oli se, että teknillisen tiedekunnan opiskelijoita oli alkeiskursseilla poikkeuksellisesti jopa enemmän kuin luonnontieteilijöitä. Luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden osuus pieneni huomattavasti. Lääketieteen opiskelijoita kolmen vuoden aikana alkeiskursseilla oli mukana ainoastaan kaksi.

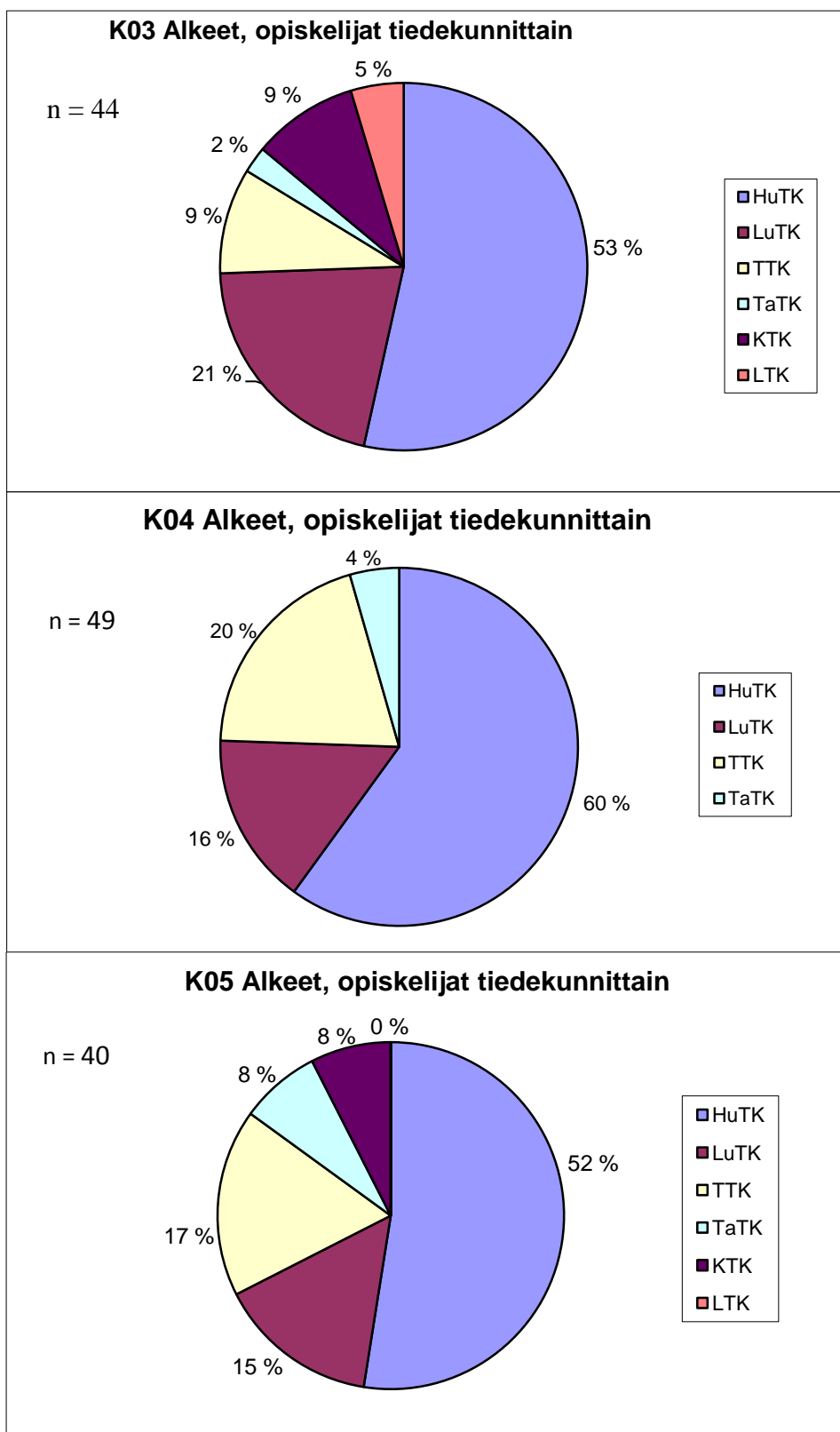
Verrattaessa ensimmäisen vuoden kurssit loppuun suorittaneiden osuuksia (kuvio 5, s. 24) syksyn alkeiskurssin suorittaneisiin (kuvio 4, s. 23), humanististen tieteiden opiskelijoiden osuus kasvoi keväällä 2004 yltäen jopa 60 %:iin. Sitä vastoin luonnontieteiden opiskelijoiden osuus oli hienoisessa laskussa. Taloustieteen opiskelijoiden osuuksissa sen sijaan oli pientä heilahtelua, mutta keskimääräisesti heidän osuuksissaan ei näytä tapahtuneen suuria muutoksia. Kasvatustieteen opiskelijoita keväällä 2004 ei ollut mukana yhtään, mutta muiden vuosien osalta kasvatustieteilijät näyttävät suoriutuneen ensimmäisen lukuvuoden loppuun. Tekniikan opiskelijoiden osuudet näyttävät pienestä heilahtelusta huolimatta pysyneen suhteellisen vakaina kevätosuudelle siirryttäessä jäädessä kuitenkin keskimäärin alle 20 %.



Kuvio 4: Alkeiskurssien opiskelijoiden jakaumat tiedekunnittain syksyllä 2001 (S01 Alkeet), syksyllä 2002 (S02 Alkeet) ja syksyllä 2004 (S04 Alkeet)



Kuvio 5: Alkeiskurssien opiskelijat keväällä 2003 (K03 Alkeet), keväällä 2004 (K04 Alkeet) ja keväällä 2005 (K05 Alkeet) tiedekunnittain: vaihtelu eri vuosina

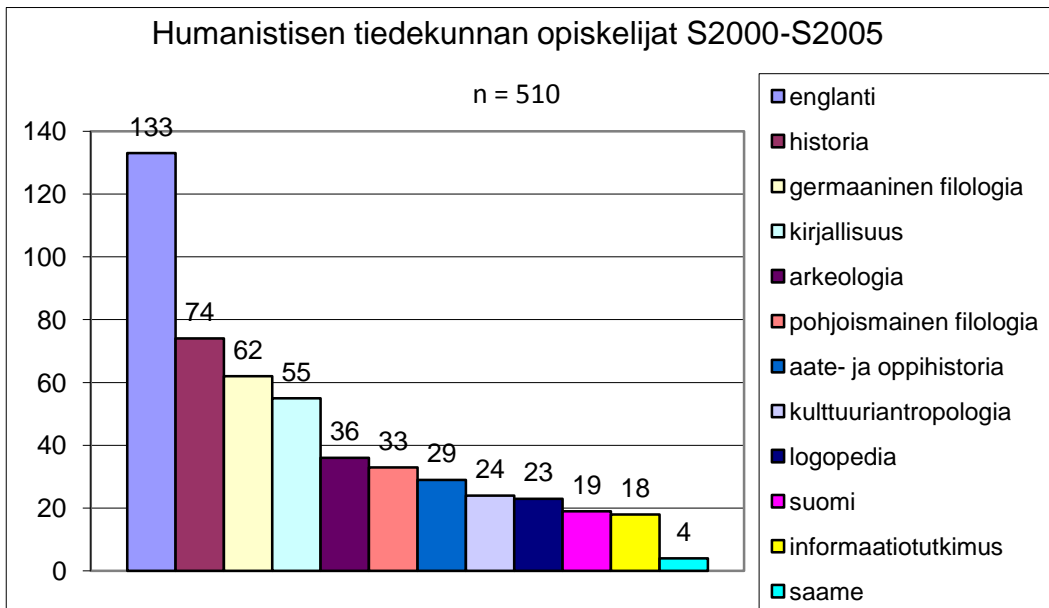


### **3.3 HUMANISTISEN TIEDEKUNNAN OPISKELIJAT**

Jos tarkastellaan erikseen suurinta opiskelijaryhmää eli humanistisen tiedekunnan opiskelijoita, on mielenkiintoista nähdä, mistä eri oppiaineista opiskelijat tulevat. Tarkasteltaessa yksittäisten vuosien opiskelijamääriä, on kuitenkin todettava, että on kyse niin pienistä määristä, että niiden perusteella ei voi tehdä kuin suuntaa-antavia johtopäätöksiä. Sivun 26 kuviossa 6 on tarkastelun ajanjaksoksi valittu pitempi viiden vuoden jakso eli lukuvuodet 2000–2005, jolloin mukana ovat tuona ajanjaksona kaikille italian kurseille osallistuneiden humanististen aineiden opiskelijoiden suoritukset. Näin saadaan paremmin tietoa italian opiskelusta oppiaineittain. On kuitenkin huomioitava, että tiedot opiskelijamääristä perustuvat opiskelijoiden yksittäisiin kurssisuorituksiin. Kyseisen ajanjakson aikana sama opiskelija on voinut suorittaa useampia kursseja, joten yksittäisten opiskelijoiden lukumäärä on todellisuudessa pienempi. On myös otettava huomioon, että oppiaineen tilastointi perustuu tässä tarkastelussa opiskelijoiden antamiin tietoihin oppiaineistaan, jotka on kerätty kurssi-ilmoittautumisen yhteydessä.

Sivun 26 Kuvio 6 pylväsdigrammi kuvaa humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden suorituksia oppiaineittain kyseiseltä viisivuotiskaudelta. Kärkipaikkaa pitävät selvästi englannin opiskelijat suurimpana kielten laitoksena. Englannin opiskelijoita kursseilla oli humanistisen tiedekunnan opiskelijoista lähes kaksi kertaa enemmän seuraavaksi suurimpaan opiskelijaryhmään verrattuna. Englannin opiskelijat suorittivat 133 italian kurssia kyseisenä viiden vuoden aikana.

Kuvio 6: Humanistisen tiedekunnan opiskelijat syksystä 2000 syksyyn 2005: määrät kurssisuoritusten mukaan oppiaineittain

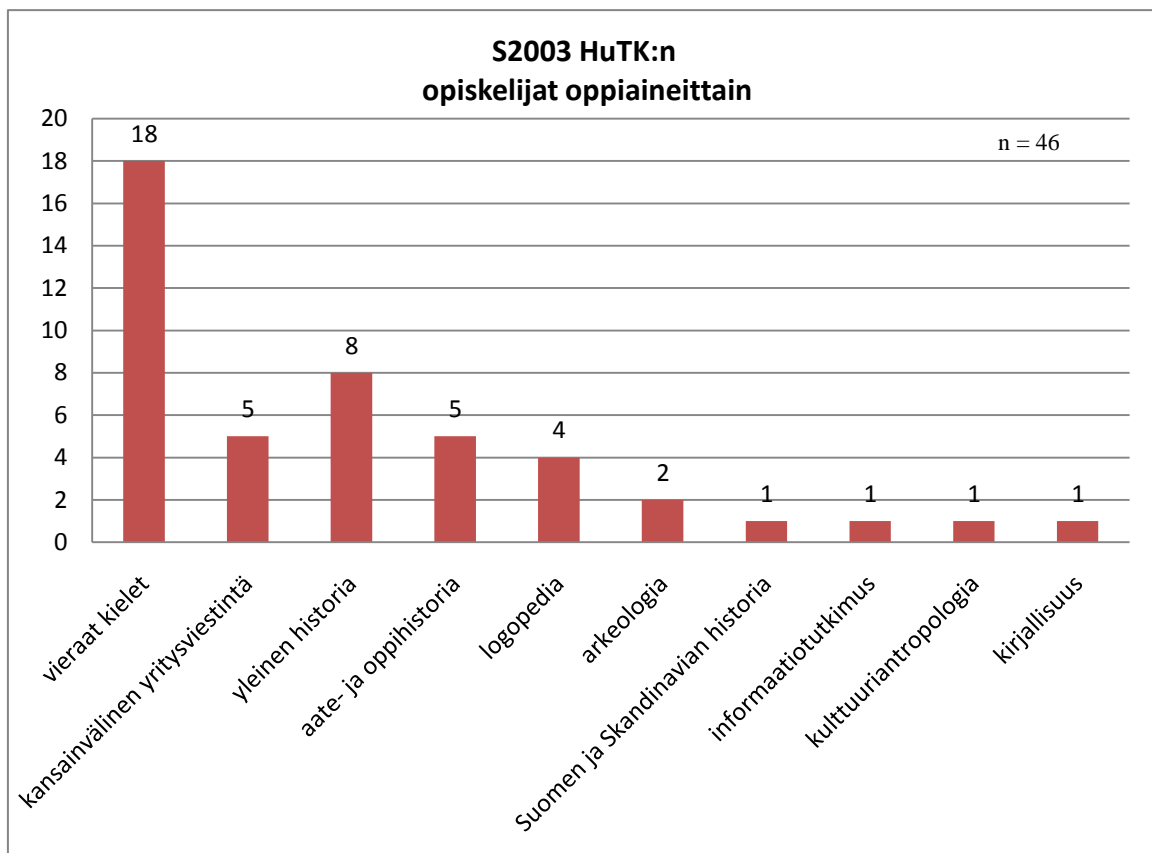


Kuviossa 6 toiseksi suurimpana ryhmänä italian opiskelijoissa ovat historian opiskelijat 74 kurssisuorituksellaan. Myös germaanisen filologian opiskelijat ylittivät 60 kurssisuorituksen rajan. Kirjallisuuden opiskelijat pääsivät 55 kurssisuoritukseen. Muiden aineiden opiskelijat seurasivat tasaisena ryhmänä keskimäärin 20–35 kurssisuorituksella. Pienimpänä tilastoissa näkyy saamen kielen oppiaineen edustus 4:llä italian kielen kurssisuorituksella kyseisessä viiden vuoden jaksossa.

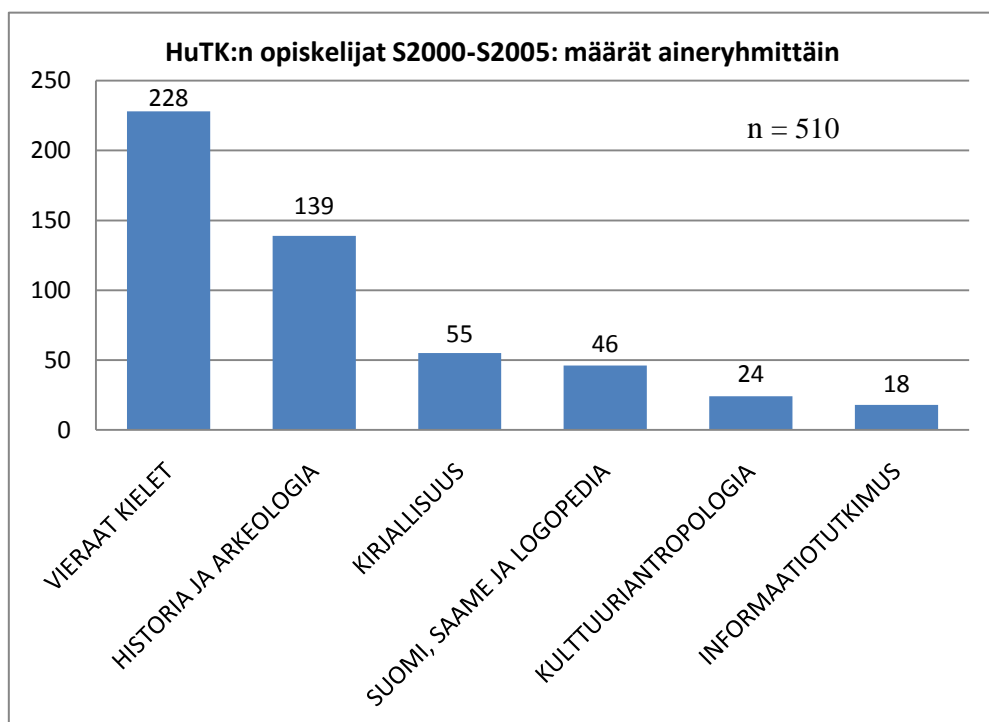
Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan kursseille osallistuneiden humanistien osuuksia oppiaineittain ja aineryhmittäin. Kuvio 7 (s. 27) kuvaa, kuinka paljon humanistisen tiedekunnan eri oppiaineiden opiskelijoita osallistui italian kursseille syksyllä 2003. Vieraiden kielten opiskelijat ovat tässä ryhmitelty yhteen. Kuvio 8 taas kuvaa viisivuotisjaksoa syksystä 2000 syksyyn 2005 laajempina aineryhminä.

Kuvio 7 (s. 27) osoittaa, että syksyn 2003 humanististen alojen opiskelijoista selvästi suurimman ryhmän muodostivat vieraiden kielten opiskelijat. Vieraiden kielten opiskelijoista syksyllä 2003 ilmoittautui alkeiskurssille 18, kun kaikkiaan humanistiopiskelijoita kyseisenä vuonna italian alkeiskursseilla oli 46. Kielten opiskelijoita oli tuona vuonna noin 40 % italian alkeiskursseilla olevista kaikista humanististen alojen opiskelijoista. Kuviota 8 (s. 27) tarkasteltaessa selviää, että viiden vuoden jaksossa kielten opiskelijoiden vastaava osuus oli noin 45 %.

Kuvio 7: Syksyllä 2003 italian kursseille ilmoittautuneet humanistisen tiedekunnan (HuTK) opiskelijat: määrät oppiaineittain



Kuvio 8: Humanistisen tiedekunnan opiskelijat italian kursseilla syksystä 2000 syksyyn 2005: määrät aineryhmittäin



Englannin jälkeen yksittäisistä oppiaineista seuraavaksi suurin ryhmä oli yleisen historian opiskelijat, joita tarkastelujaksossa vuosina 2000–2005 (Kuvio 8, edell. sivulla) oli 74 opiskelijaa eli 18 prosenttia kaikista humanistisen tiedekunnan opiskelijoista. Kun tarkastellaan yksittäistä vuotta 2003 (Kuvio 7, edell. sivulla), näkyy selvästi, että historian, johon kuuluvat yleinen historia sekä aate- ja oppihistoria, osuus oli huomattava: heitä oli kaiken kaikkiaan 13 opiskelijaa. Kun tähän lukuun lisätään vuoden 2003 arkeologit sekä Suomen ja Skandinavian historian opiskelija, niin tässä aineryhmittymässä oli yhteensä 16 opiskelijaa. Laajennettaessa tarkastelua viiden vuoden ajanjaksolle yleisen historian, aate- ja oppihistorian sekä arkeologian opiskelijoita italiaa opiskelevien humanististen tieteiden opiskelijoiden joukossa oli kaikkiaan 139 eli 27 %.

Oulussa suhteellisen uusi eli vuonna 2000 humanistisen tiedekunnan maisteriohjelmaan mukaan tullut erityisesti kielten opiskelijoille tarkoitettu oppiaine kansainvälinen yritysviestintä nousi vuoden 2003 tilastoissa opiskelijoiden kursseille kirjoittautumisen yhteydessä ilmoittamana oppiaineenaan heti omaksi tärkeäksi ryhmäkseen. Humanististen tieteiden italian opiskelijoista noin kymmenen prosenttia ilmoitti opiskelevansa tätä oppiainetta. Tämä on osoitus myös siitä, että selkeät oppiainejaot alkavat hämärtyä ja esimerkiksi kielten opiskelu ei enää tarkoita pelkästään puhtaasti filologiaan perehtymistä, vaan opiskelussa pyritään yhdistämään eri tieteenaloja. Monitieteellisyys aiheuttaa tilastoinnin kannalta ongelmia, eli katsotaanko oppiaineeksi vain ns. pääaine, johon on kirjauduttu ensisijaisesti opiskelemaan vai huomioidaanko tilastoinnissa eri aineyhdistelmät.

Tutkimuksessa vuosien 2000–2005 tilastoissa kuviossa 8 (s. 27) kansainvälisen yritysviestinnän opiskelijat on sijoitettu pääaineiden mukaan eri kielten opiskelijoiden ryhmiin, joten niissä kansainvälisen opetusviestinnän opiskelijat eivät näy omana ryhmänään. Samoin syksyn 2003 tilastossa osa historian opiskelijoista ilmoitti omaksi aineekseen Suomen ja Skandinavian historian. He eivät siis koe olevansa yleisen historian opiskelijoita, vaan erikoistumassa kyseisten alueiden historiaan.

Monitieteellisyys ja eri tieteenalojen yhdistäminen tuo haasteita myös kielten opetukselle. Toisaalta kielissä kuten italia, joissa opetetaan sekaryhmiä eli opiskelijat tulevat eri tiedekunnista, monitieteellisyys yhdistyy luonnostaan. Tämä monitieteellinen työskentelykenttä kielten kursseilla tulisikin nähdä rikkautena ja sitä pitäisi tulevaisuudessa käyttää entistä enemmän hyödyksi oppimissisältöjä suunniteltaessa, jotta eri tieteenalojen opiskelijoiden näkökulmia ja asiantuntemusta voitaisiin yhdistää ja jotta opiskelusta saataisiin entistä mielekkäämpää. Monitieteellisyys hyödyntäminen tulisi ottaa niin kielten kuin muidenkin aineiden opettajien peruskoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa tärkeäksi tulevaisuuden kehittämisen kohteeksi.

## **4. SYITÄ TIEDEKUNTAKOHTAISIN EROIHIN ITALIAN KURSSEILLA**

Edellisessä luvussa 3 tutkin eri tiedekuntien osuuksia italian kielen opiskelijoista ja vertasin niitä tiedekuntien osuuksiin koko yliopistossa. Luvussa 4 pyrin sen sijaan pohtimaan ilmenneiden erojen syitä. Pohdin, mistä erot tiedekuntien opiskelijoiden osuuksissa mahdollisesti voivat johtua, eli tutkin syitä, miksi jotkut tiedekunnat ovat italian kursseilla yliedustettuina ja jotkut toiset taas aliedustettuina verrattuna tiedekuntien välisiin osuuksiin koko yliopiston opiskelijoista. Erityiseen tarkasteluun otan suurimman opiskelijaryhmittymän eli humanistiopiskelijat. Pyrin selvittämään syitä erityisesti heidän italian kielen opiskeluintoonsa ja opiskelun pitkäjänteisyyteen. Tutkijan positioni tutkimuskohteena olevan sosiaalisen kontekstin toimijana ja kokijana antaa tässä luvussa mahdollisuuden tulkita ja selittää kvantitatiivisten osuuksien löydöksiä.

### **4.1 PUTKIOPINTOJA JA -ASENTEITA**

Luvun 3 tiedekuntien välisessä vertailussa selvisi, että suurimman osan italian kurssilaisista muodostavat ylivoimaisesti humanististen tieteiden opiskelijat. Luonnontieteiden opiskelijat ovat toiseksi suurimman ryhmän asemassa italian kielen opiskelijoissa tarkasteltaessa vuosien 2000–2005 italian kurssien opiskelijamääriä, jolloin Oulun yliopiston suurin eli teknillinen tiedekunta jäi vasta kolmannelle tilalle. Syynä luonnontieteilijöiden suurempaan osuuteen voi olla se, että tiedekunnassa ollaan tekniikan opiskelijoita avarakatseisempia kieliopintoja kohtaan. Toisaalta luonnontieteilijätkin jäivät aliedustetuiksi italian kursseilla verrattuna heidän osuuteensa kaikista yliopiston opiskelijoista. Vertailussa selvisi lisäksi, että lääketieteen opiskelijat puuttuvat lähes tyystin italian opiskelijoiden joukosta.

Humanististen aineiden opiskelijoiden suuri osuus italian kursseilla selittyy sillä, että italia kielen tuntemus on tärkeä erityisesti historian, arkeologian ja vieraiden kielten oppiaineiden sisällöissä. Nykypäivänä yksi lisäkieli ei ole pahitteeksi varsinkaan vieraisiin kieliin erikoistuville: näistä opiskelijoista monet sijoittuvat vieraiden kielten opettajan tehtäviin Pohjois-Suomen alueelle ja tarvitsevat useamman kielen osaamista. Oman työurani aikana free lance-kielikouluttajana ja kielten opettajana toimiessani työkieliäni ovat olleet saksa, italia, englanti, suomi toisena sekä suomen kieli ja viestintä. Kielten ammattilaisena olen

tarvinnut työssäni myös tulkkaus- ja käännöstyön asiantuntijuutta. Erityisesti niiden kieliaineiden opiskelijoille on tärkeää hankkia laaja-alainen asiantuntemus ja monipuolinen kielitaito, joilla tähtäimessä on jokin muu ura kuin englannin kielen opettajana toimiminen. Erikoistumisesta johonkin toiseen tieteenalaan on myös etua työllistymisen kannalta.

Huomattakoon, että esimerkiksi Euroopan unionissa ammattitaitoisilta kielten asiantuntijoilta odotetaan vähintään kolmen kielen hyvää hallintaa. Euroopan komissio vaatii kääntäjiltään täydellistä äidinkielen hallintaa, perusteellista englannin, ranskan tai saksan kielen taitoa sekä lisäksi kääntämiseen riittävät taidot myös kolmannessa kielessä. Kaikkien näiden kielten tulee olla Euroopan Unionin virallisia kieliä.<sup>8</sup> EU edellyttää siis kääntäjiltä ja tulkeilta taitoa kääntää vähintään kolmesta kielestä: kolmesta vieraasta kielestä äidinkieleen tai kahdesta äidinkieleen ja äidinkielestä yhteen vieraaseen kieleen. Käytännössä lähtökieli on osattava erinomaisesti.<sup>9</sup> On osattava Euroopan valtakieliiä ja osattavien kielten joukosta olisi hyvä löytyä ainakin yksi Euroopan harvinaisemmista eli pienistä kielistä, joihin suomen kieli jo sinänsä kuuluu. Italia sen sijaan on yksi Euroopan unionin perustajavaltioista, ja italian kieli on tärkeimpiä Euroopan ydinvaltioiden kieliä englannin, ranskan ja saksan jälkeen. Sillä on merkitystä osana kielten asiantuntijoiden työsalkkua.

Historian ja arkeologian opiskelijoiden kiinnostus italian kieleen on ymmärrettävää, sillä tutkimusalasta riippuen lähteet voivat olla italiankielisiä ja monen tutkijan tutkimuskohde löytyy Italian maaperältä, onhan Italiassa pitkä ja merkittävä historia Euroopan kehitystä ajatellen. Italian maaperällä sijaitsee eurooppalaisen historiaan ja kulttuuriperintöön liittyen merkittäviä kohteita. Arkeologisia kaivausalueita on ympäri Italiaa. Roomassa sijaitsee myös monille oululaisille yliopistolaisille ja tutkijoille tuttu Villa Lante, jossa toimii Suomen Rooman-instituutti. Näiden lisäksi esimerkiksi kirjallisuuden, elokuvan ja vaikkapa muodin tutkijoille Italia on mielenkiintoinen kohdema. Näiden osa-alueiden opiskelijoita on ollut italian kursseilla.

Teknillisen tiedekunnan opiskelijoiden suhteellisen pieni osuus italian opiskelijoiden joukossa selittyy sillä, että tiedekunnassa on tunnetusti tiukka ja putkimainen opiskelutahti. Ylimääräisiä opintoja voi olla vaikea sovittaa opinto-ohjelmaan. Tiedekunnassa monipuolisen kielitaidon hankkimista ja ylläpitämistä ei ehkä pidetä erityisen tärkeänä, eikä ylimääräisiä opintoja suosita, sillä niiden pelätään hidastavan valmistumista. Englannin kieli koetaan tärkeäksi tieteen ja tutkimuksen kieleksi, ja siihen panostetaan ehkä muiden kielten kustannuksella. Näitä

---

<sup>8</sup> Euroopan komissio, Directorate-General for Translation, Permanent staff, Minimum requirements. (9.3.2010)

<sup>9</sup> Sunnari 2006: 26, 34.



näkemyksiä on ollut tulkittavissa opiskelijoiden palautteista. Kielten opiskelun asenneilmapiirin tutkiminen olisikin tulevaisuuden tutkimuksen haasteita.

Yksi syy tekniikan opiskelijoiden pieneen osuuteen italian kursseilla voi olla se, että tekniikan opiskelijoissa miesten osuus on suhteellisesti naisia huomattavasti suurempi. Yleisesti on tiedossa, että poikien kiinnostus vieraiden kielten opiskeluun jo kouluaikana on tyttöihin verrattuna vähäisempi ja että poikien oppimistulokset ovat keskimäärin tyttöjä huonommat. Siten heidän asenteensa kielten opiskelua kohtaan ovat mahdollisesti yliopistossakin kielteisempiä tai omia kielenoppimiskykyjä vähätteleviä.<sup>10</sup>

Taloustieteiden tiedekunnassa sen sijaan on muita tiedekuntia selvemmin ymmärretty monipuolisen kielitaidon merkitys tulevaisuuden työelämän kannalta: erikoistuminen eri kielialueisiin avaa uusia mahdollisuuksia työmarkkinoilla, sillä työelämässä eri kielten taitajia tarvitaan. Taloustieteiden opinnoissa kannustetaan kielten opiskeluun jopa siinä määrin, että sivuainevaihtoehdoksi uudessa tutkintojärjestelmässä on otettu erikoistumismahdollisuus vieraisiin kieliin. Opiskelijat voivat valita sivuaineekseen kielikeskuksen tarjoaman *kieli-, kulttuuri- ja viestintäopin* 25 opintopisteen sivuainekokonaisuuden. Kielikeskuksen kurssivalikoimasta opiskelijat voivat joustavasti poimia eri kielten opintoja oman kiinnostuksensa mukaan henkilökohtaiseen opintokokonaisuuteensa.<sup>11</sup>

Houkuttimena taloustieteilijöille pitkäjännitteisen italian opiskelun päätteeksi on tarjolla oman erikoisalan kurssi *italiano affari*. Kurssin käynyt on saavuttanut italian kielessä hyvän kielitaidon, jolla pitäisi selvitä oman ammattialan tehtävissä. Kurssin suorittaa vuosittain kuitenkin vain yksittäisiä opiskelijoita, mutta kurssin suorittavien määrän voisi olettaa nousevan uuden sivuainemahdollisuuden myötä. Huolestuttava piirre sen sijaan uusissa kansainvälisissä erikoistumisopinnoissa on se, ettei englanninkielisen opetuksen lisäksi tutkintoihin ole välttämättä sisällytetty lainkaan muita kieliopintoja.

Myös kasvatustieteissä on perinteisesti hyvin putkimainen ja tiivis opiskelutahti ja nopeasti vaihtelevat lukujärjestykset, johon ei helposti ylimääräisiä kieliopintoja saada sovitettua. Tämä selittäisi kasvatustieteilijöiden pienen osallistujamäärän italian kursseilla. Tarkempia syitä kasvatustieteilijöiden vähyyteen ei kuitenkaan ole selvitetty. Lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vähäinen osallistuminen johtuu suurelta osin siitä, että lääketieteellinen tiedekunta toimii fyysisesti täysin toisella puolella kaupunkia. Tuntien sovittaminen kaksi kertaa viikossa opiskeluohjelmaan ja aikaa vievä siirtyminen Linnanmaan kampusalueelle ovat käytännössä mahdottomia toteuttaa. Myös tiedonsaanti voi olla puutteellista

---

<sup>10</sup> Vrt. tutkimuksen johdanto-osa s. 44, osa III s. 11–12 sekä osa IV s. 17.

<sup>11</sup> Ks. tutkimuksen osa IV luku 7.1 KieKuVi-opinnoista eli kielten sivuaineesta.

valinnaisten kielten opiskelumahdollisuuksista, mikä myös selittyisi ainakin osin tiedekunnan sijainnilla erillään muusta yliopistosta.

Italia opiskelijoiden vaihtokohteena ei ole vielä saavuttanut suurta suosiota. Ilman kielitaitoa harva rohkenee lähteä vaihtoon, joten Erasmus-vaihtoon lähtemistä suunnittelevien tulisikin heti opiskelun alkuvaiheessa miettiä kielialue, johon erikoistua kieliopinnoissa. Alkeiskurssilaisten joukossa on kuitenkin jo paljon sellaisia yliopistossa ensimmäistä vuottaan opiskelevia, joilla on halu hankkia yliopistossa uutena aloitettavassa kielessä riittävä kielitaito ja saada mahdollisuus lähteä vaihtoon opintojen myöhemmässä vaiheessa. Valitettavasti vain harva pääsee asettamaansa tavoitteeseen, mikä on niin opiskelijoiden, opettajaresurssien kuin myös yliopiston resurssien tuhlausta. Jollei kieliopinnoja huomioida opinnoissa, myös tulevaisuudessa vaihtosuhde jää negatiiviseksi eikä kansainvälistymisessä tältä osin päästä asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimukseni osassa III käsittelen tarkemmin opiskelumotivaatiota sekä opiskelijoiden kokemia opiskelun esteistä.

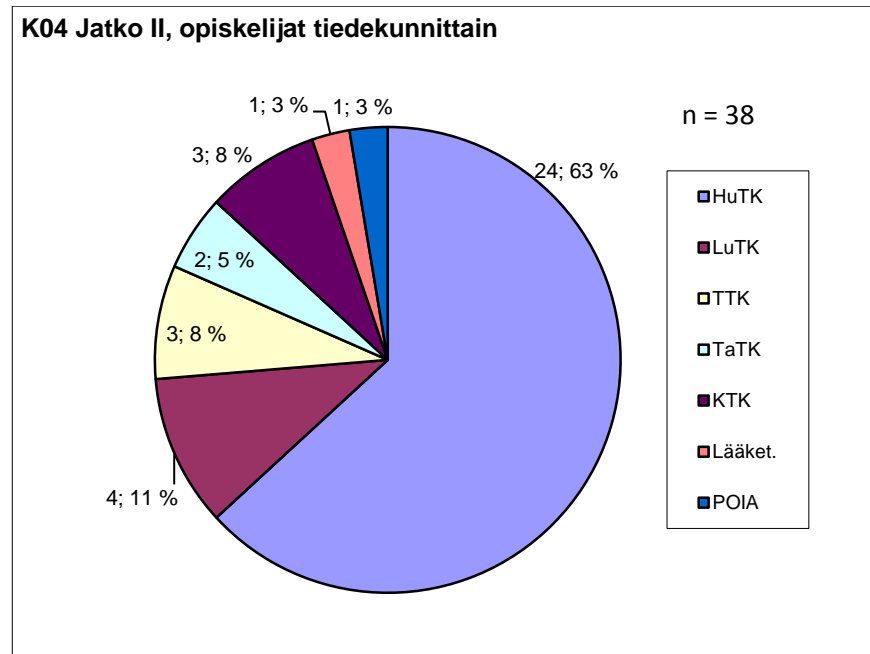
## **4.2 OPINTOJEN ETENEMINEN – HUMANISTIOPISKELIJAT PITKÄJÄNTEISIMPIÄ**

Kun tarkastellaan italian opintojen aloittaneiden etenemistä jatkokursseille, eroavuuksia eri tiedekuntien opiskelijoiden välillä löytyy. Jatkokurssi I:llä eli toisen vuoden syksyn italian kursseilla opiskelutahti on edelleen yhtä kova kuin alkeiskursseilla eli neljä kontaktituntia viikossa jaettuna kahteen viikkotapaamiseen. Kuten seuraavasta kuviosta (

Kuvio 9, s. 33) kevään 2004 jatkokurssi II:n eli toisen vuoden italian opinnot loppuun suorittaneiden opiskelijoiden jakaumasta näkyy, humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden suhteellinen osuus kaikista kurssille osallistuneista ylitti jo jopa 60 %:n rajan, kun heitä vuonna 2005 koko yliopistossa oli vain 14 % kaikista opiskelijoista. (Vrt. Kuvio 3: Opiskelijat: koko yliopisto 2005, s. 20).

Mitä pidemmälle italian opinnoissa päästään, sitä enemmän korostuu humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden suhteellinen osuus muiden tiedekuntien opiskelijoihin verrattuna. Keväällä 2003 humanistisen tiedekunnan osuus alkeiskurssilaisista oli 53 %, kun taas keväällä 2004 humanististen aineiden opiskelijoita jatkokurssi II:lla oli 63 %, (vrt. Kuvio 3, s. 20: Opiskelijat: koko yliopisto 2005 ja Kuvio 9, s. 33). Jatkokurssille siirryttäessä humanistisen tiedekunnan osuus nousee noin kymmenen prosenttiyksikköä suuremmaksi verrattuna alkeiskurssien osuuksiin.

Kuvio 9: Kevään 2004 jatkokurssi II:n (K04 Jatko II) opiskelijat tiedekunnittain



Edellä kuvatusta voisi päätellä, että humanististen alojen opiskelijoilla italian opiskelu nivoutuu parhaiten yhteen oman oppiaineen kanssa tai heille on suoraan hyötyä omassa oppiaineessaan italian opinnoista. Yksi syy voi olla se, että humanististen tieteiden opiskelijoilta luonnistuu kielten opiskelu helpoiten, sillä he ovat jo alavalintansa puolesta kieliin, kommunikointiin ja sosiaalisiin tieteisiin suuntautuneita. Lisäksi valtaosa humanisteista on naispuolisia opiskelijoita, joille kieltenoppimisen on perinteisesti ajateltu sopivan paremmin. Tarkastelun ajanjaksona eli vuosina 2000–2005 italian kursseilla pääaineenaan vieraita kieliä opiskelevien osuus oli suhteellisen suuri verrattuna muiden humanististen alojen opiskelijoihin. Heille monipuolisen kielitaidon hankkiminen ja useamman kielen osaaaminen onkin ammatillisesti merkitsevää.

Opetusjärjestelyillä on varmasti myös vaikutusta mahdollisuuteen jatkaa kielten opiskelua. Tästä voisi päätellä, että humanistisen tiedekunnan opinnot ovat joustavia ja kielet mahtuvat suhteellisen hyvin mukaan opiskelijoiden lukujärjestykseen. On myös mahdollista, että tiedekunnassa ymmärretään monikielisyyteen panostamisen merkitys ja että siellä kannustetaan enemmän vieraiden kielten opiskeluun tai opiskelijat itse ovat valveutuneempia ja haluavat hankkia monipuolisen kielitaidon. Todellisten syiden selvittämiseksi tarvitaan jatkotutkimuksia

esimerkiksi asenneilmapiirin kartoittamiseksi eri tiedekuntien ja opiskelijoiden suhtautumisesta pakollisten ja valinnaisten kielten opiskeluun.

Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden osalta opetusharjoittelu yleisesti ottaen vaikeuttaa selvästi italian kursseille osallistumista. Harjoittelujakson yhteydessä opiskelijoiden on melkein mahdotonta jatkaa kielten opiskelua, sillä opetusharjoittelu tiukkoine ja vaihtelevine aikatauluineen vie käytännössä kaiken ajan. Tämä näkyy erityisesti vieraiden kielten opiskelijoiden kohdalla. Heidän osuutensa italian kursseilla on humanististen tieteiden opiskelijoista suurin, ja heille erikoistuminen lisäkieleen olisi kuitenkin erittäin tarpeellinen oman ammatillisen pätevöitymisen kannalta. Opintojen jatkaminen vuoden tauon jälkeen on osoittautunut vaikeaksi, kun aikaisemmin saavutettu kielitaito passivoituu. Tämä todistaa sen tosiasian, että erityisesti kielten opiskelu vaatii pitkäjänteisyyttä ja jatkuvaa harrastuneisuutta, eli kielten opiskelun jatkumosta tulisi huolehtia.

## **5. ITALIAN OPETUKSEN HAASTEET OULUN YLIOPISTOSSA**

Oulun yliopiston italian opiskelijoiden määrät ovat kasvaneet moninkertaisiksi viimeisen 15 vuoden aikana aina vuoteen 2005 asti. Alkeiskursseille on ollut perinteisesti paljon tulijoita, mutta moni opiskelun aloittanut ei kuitenkaan voi jatkaa opintojaan. Tässä luvussa keskityn pohtimaan, mitä esteitä italian kielen opiskelulle on olemassa. Etsin vastausta kysymykseen, miksi opiskelijat joutuvat keskeyttämään jo alkaneet italian opintonsa, vaikka lähes kaikki ilmoittavat kurssipalautteiden perusteella haluavansa jatkaa opintojaan alkeiskurssien jälkeen. Ongelmana ei ole ainoastaan jatkokursseille pääseminen ja kurssien sovittaminen lukujärjestykseen, vaan myös jo aloitettujen kurssien keskeyttäminen. Keskeyttämisten määrät ovat suuret, joten on tärkeää selvittää, mistä tämä ilmiö johtuu. Tutkin siis tässä luvussa opiskelun käytänteissä piileviä ongelmia.

### **5.1 TIUKKA OPISKELUTAHTI JA PÄÄLLEKKÄISYYDET**

Monet aloittavat innokkaina italian opiskelun, mutta varsinkin opintojen alussa keskeyttävien määrä on suuri. Ensimmäisen syksyn alkeiskurssi I:lle ilmoittautuneista keskimäärin noin kolmasosa ei suorita kurssia syksyn aikana loppuun. Osa heistä luovuttaa jo heti alkuun. Opiskelijapalautteen perusteella moni italian opinnot keskeyttäneistä on ilmoittanut syyksi kurssien päällekkäisyyden muiden opintojen kanssa. Kurssin myöhemmässä vaiheessa keskeyttämisen tärkeimmäksi syyksi nousee useammin sen sijaan se, että opintojen työmäärän katsotaan nousseen liian suureksi. Ensimmäisenä karsittavien listalla on siten valinnainen kieli. Muutama opiskelija on ilmoittanut lähtevänsä kesken kurssin vaihtoon ulkomaille. Tämä taas johtuu siitä, että eri maissa lukukaudet sijoittuvat vuosikalenteriin eri ajankohtiin.

Yksi syy opintojen keskeyttämiseen kurssien alkuvaiheessa on, että lukukauden alussa italian kursseille ilmoittautuessaan opiskelijat eivät tiedä vielä kaikkia oman oppiaineen kursseja ja aikatauluja. Laitosten lukujärjestykset tulevat tietoon usein liian myöhään, joten syntyvien päällekkäisyyksien vuoksi jo aloitettu kurssi joudutaan keskeyttämään. Tästä syystä italian kurssien aloitus syksyllä on jo siirretty mahdollisimman myöhäiseen, mutta silti yliopistolla on laitoksia, joiden kaikkien kurssien aikataulut eivät ole vielä tiedossa ja jotka siten aloittavat kurssejaan vielä myöhemmin.

Joillekin opiskelijoille taas uuden kielen opinnoissa alulle pääseminen voi tuottaa hankaluuksia, ja näin ryhmän mukana pysyminen suhteellisen tiukan opiskelutahdin vuoksi vaikeutuu ja opinnoista on luovuttava. Joillekin yliopistossa aloitettu uusi kieli ei istu omaan suuhun ja siten oppiminen on oletettua työläämpää. Täysin uuden kielen oppimisessa on myös ymmärrettävää, että poissaolot kontaktiopetuksesta hidastavat koko ryhmän edistymistä, varsinkin jos kursseilla painotetaan puhetaitojen kehittämistä. Aktiivinen osallistuminen tunneilla vaikeutuu. Näin seurauksena on jo aloitetun kurssin keskeyttäminen.

Syyt keskeyttäneiden suureen määrään ovat siis moninaisia, mutta kursseilla keräämäni ja opiskelijoilta saamani muun palautteen perusteella useimmiten syyksi todetaan liian kiivas tahti omissa opinnoissa. Usein oman pääaineen opinnot vievät arvioitua enemmän aikaa tai omia voimavaroja ja ajankäyttöä ei ole osattu laskea oikein. Suurelle osalle opiskelijoista italia on vapaaehtoinen kieli ja siitä on luovuttava pakollisten opintojen kuormittavuuden vuoksi. Myös kielenopiskeluun täytyy panostaa aikaa, eikä sitä ole aivan tarkkaan osattu ennalta arvioida.

Laskennallisesti jokaista kontaktiopetustuntia kohti opiskelijan tulisi opiskella itsenäisesti keskimäärin yhdestä kahteen tuntia. Italian opiskelijoiden kurssipalautteissa opiskelijat arvioivat myös italian opiskeluun kuluvaan viikoittaista ajan käyttöönsä. Opiskelijoiden välillä on suuria yksilöllisiä eroja siinä, miten nopeasti he oppivat italiaa ja kuinka paljon oppimiseen on panostettava aikaa. Italian kursseilla opiskelijan laskennallinen kokonaistyömäärä voi siten lähennellä enimmillään jopa kahdeksaa tuntia viikossa, kun minimissään aikaa kulutetaan italian parissa viitisen tuntia viikossa oppitunnit mukaan luettuna. Verrattuna moniin teoria-aineisiin kielten kurssien opintopisteiden suorittamiseen aikaa kuluu näin huomattavasti enemmän, koska karttuvaa kielitaitoa on harjoiteltava jatkuvasti, varsinkin kun kontaktiopetuskursseilla tavoitteena on saada aktiivinen ja hyvä puhetaito kielessä. Osa opiskelijoista pitääkin kielten kurssien opintopistemääriä työmäärältään alimitoitettuina muihin kursseihin verrattuna, mutta toisaalta moni ymmärtää kielten opiskelun vaativan aikaa ja panostusta.

Viime vuosina erityistä harmia ovat aiheuttaneet päällekkäisyydet muiden kurssien kanssa. Monissa tiedekunnissa ja laitoksilla käyttöön otettu opetuskauden periodijaksotus on tuonut suuria haasteita kielten opiskelulle, jossa vaaditaan pitkäjänteisyyttä. Periodien myötä lukujärjestys yleensä muuttuu kesken lukukauden. Tästä seuraa, että vaikka opiskelija olisi hyvinkin motivoitunut, innostunut ja menestyksekkäästi suoriutunut kurssin tehtävistä, hänen on pääaineopintojensa vuoksi jätettävä kesken jo hyvässä vauhdissa olevat kieliopinnot.

Opintojen keskeyttämiset ovat valitettavia, ja ne vievät pohjan pois pitkäjänteiseltä ja suunnitelmalliselta kielten oppimiselta ja opintojen suunnittelulta, varsinkin jos syy on ulkoisissa tekijöissä kuten lukujärjestyksen päällekkäisyyksissä. Lisäksi ne ovat turhauttavia myös niin oppimisryhmän kuin opettajan kannalta, puhumatta resurssien tuhlaamisesta. Ratkaisu tähän olisi, että Oulun yliopistossa suunniteltaisiin jatkossa opetusperiodit tai -kausi kokonaisvaltaisemmin niin, että tilaa jätettäisiin niin opinnoissa kuin lukujärjestyksessäkin sekä kieliopinnoille että muille oman tieteenalan ulkopuolisille opinnoille. Kieliopinnot tulisi suunnitella opiskelijan opintojen kokonaissuunnitelmaan kuuluvina myös vapaaehtoisten kielten osalta. Tämä olisi tärkeää erityisesti opiskelijan motivoitumisen kannalta ja antaisi opiskelijalle mahdollisuuden profiloitua ja hankkia monialaista ammat-tiosaamista sekä erikoistua kieliopintojen kautta.

Lukujärjestyksen laatimisen ongelmana ovat myös laitosten viikoittaiset tenttipäivät, jotka vaihtelevat tiedekunnittain. Nämä vähentävät merkittävästi mahdollisuuksia löytää yhteisiä opiskeluaikoja, ja varsinkin perjantaina on täysin mahdollonta pitää opetusta. Joillakin laitoksilla tenttipäiväksi on valittu torstai. Jotkut taas pitävät tenttejä myös tiistaisin. Toiset pitävät tenttejä iltapäivällä, toiset taas aamupäivällä. Ratkaisuna tähän ongelmaan voisi olla esimerkiksi italialaisissa yliopistoissa käytössä oleva järjestelmä, jossa lukuvuoden aikana on erikseen omat tentti- ja luentojaksot. Kun luentojaksojen aikana ei ole tenttejä missään oppiaineessa, niin voidaan hyödyntää kaikki viikonpäivät tehokkaammin opiskeluun ja siten osallistua paremmin kontaktiopetusta vaativille kielten kursseille.

Laitoksilla ja omassa oppiaineessa vallitsevat asenteet ja ilmapiiri kieliopintoja kohtaan ovat myös tekijöitä, jotka ohjaavat opiskelijoita heidän valinnoissaan. Myös valinnaisten kielten hyväksyminen ja integroinnin mahdollistaminen sujuvammin aineopintoihin helpottaisi omalta osaltaan pitkäjännitteistä kieltenopiskelua. Tuki omalta laitokselta on tärkeää myös kieliopintojen onnistumisessa. Eri tiedekuntien ja laitosten välillä voi olla eroja, mutta laajempia tutkimuksia tai selvityksiä kielten opiskeluun liittyvästä asenneilmapiiristä Oulun yliopistossa ei ole tehty. Italian kurssien opiskelijapalautteista kuitenkin ilmenee, että opiskelijoiden mielestä erityisesti valinnaisten kielten opiskeluun ei kannusteta ja asenne yliopistolla on yleisesti suhteellisen välinpitämätön tai neutraali kielten opiskelua kohtaan. Tähän liittyviä näkökohtia tarkastelen tutkimuksen osassa III.

Opiskelijoiden palautteissa yleisesti ottaen oman oppiaineen opintoja pidetään tärkeämpinä, vaikka henkilökohtaisen profiloitumisen kannalta opiskelija voi kokea kielitaidon kehittämisen vähintäänkin yhtä tärkeäksi muiden opintojen kanssa. Opiskelijat kokevat ristiriitaiseksi, että kielten osaamista yleisesti pidetään hyvänä, mutta toisaalta varsinkaan valinnaisille kieliopinnoille ei tutkinnoissa ole jätetty aikaa eikä tilaa, mikä taas laskee opiskelumotivaatiota. On luonnollista,

että opiskelijat odottavat kannustusta myös kieliopintoihin omalta laitokseltaan. Moni italian opiskelija toivoisikin, että kielet olisivat selvemmin osa tutkintoa ja että niillä olisi sivuaineen status, mikä lisäisi motivaatiota sitoutua suorittamaan kielten opintoja. Näitä näkemyksiä tukee italian kielen opiskelijoille suunnattu syksyn 2008 kyselytutkimus, jota esittelen tarkemmin työni osassa III.

Yliopiston tiedekunnissa ja laitoksilla vallitseva asenneilmapiiri kieliopintoja kohtaan voi olla merkittävä tekijä sille, että pahimmaksi tulevaisuuden uhkaksi monipuolisen kielitaidon hankkimiselle on nousemassa tutkinnonuudistus ja sen vaikutukset kielten opiskeluun. Pari viimeistä vuotta, jonka tutkinnonuudistus on ollut voimassa, osoittavat selvästi italian kielen opiskelijamäärien vähenevän Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Yhä harvempi valitsee italian ja yhä harvempi opiskelee sitä pidemmälle. Ensimmäisten vuosien kokemusten perusteella opiskelijoiden kielten opiskelumahdollisuudet vaikuttavat siis heikentyneen tutkinnonuudistuksen myötä. Aika näyttää, onko notkahdus vain väliaikainen. Tutkinnonuudistuksen siirtymäkautta tarkastelen luvussa 6 ja sen toteutukseen paneudun tutkimuksen osassa IV luvussa 5.1.

## **5.2 ITSEOPISKELUKURSSEILLA JOUSTAVUUTTA OPISKELUUN**

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan itseopiskelun tarjoamia mahdollisuuksia kieliopintojen jatkuvuuden näkökulmasta. Pohdin kontaktiopetuksen ja itseopiskelun välistä suhdetta ja tarkoituksenmukaisuutta kielen oppimiseen liittyvien erityisvaatimusten näkökulmasta. Pyrin kuvaamaan sitä, miten italian itseopiskelukurssien tarjonta Oulun yliopiston kielikeskuksessa on laajentunut aina vuoteen 2005 asti ja millaista kehitys sen jälkeen on ollut. Käsittelen myös sitä, millaiset itseopiskelukurssien tarjoamisen lähtökohdat ovat ja toisaalta mitä käytännön ongelmia itseopiskelun järjestämiseen liittyy. Käsittelen kielen oppimisen erityispiirteitä ja sitä, miten ne italian itseopiskelukurssien toteutuksessa on pyritty ottamaan huomioon. Lopussa kuvaan tämän hetken tilannetta opettajan näkökulmasta, mitä käytännön ongelmia opetusjärjestelyt nykyisellään työn kuormittavuuden kannalta tuovat mukanaan, varsinkin kun opetusta hoidetaan yhden opettajan voimin.

Vuodesta 1999 italian kielessä on ollut tarjolla itseopiskelukursseja, joiden tarkoitus on tuoda joustavuutta opiskeluun. Ajatus itseopiskelukurssien järjestämisestä on lähtenyt käytännön tarpeesta ja siitä periaatteesta, että opiskelijoille on annettava mahdollisuus suunnitelmalliseen ja pitkäjänteiseen kielen opiskeluun. Opiskelu on vuosien varrella muuttunut ja vaikutelma on, että ennen vuoden 2005



tutkinnonuudistusta opiskelijat saattoivat vapaammin suunnitella ja valita opintonsa. Nyt vaaditaan opiskelijoilta minimisuorituksia eli ylimääräisiä kursseja ei sisällytetä tutkintoon.

Erityisesti viime vuosien aikana opiskelijoiden aikataulut näyttävät tiivistyneen. On valmistuttava nopeasti, eikä opiskeluohjelmista löydy riittävästi joustoa eikä tilaa kieliopinnoille. Yksi syy saattaa lisäksi olla se, että opiskelijat 2000-luvulle tultaessa ovat entistä enemmän mukana työelämässä opiskelun ohella. Lisäksi opiskeluviikko on lyhentynyt nelipäiväiseksi tai vieläkin lyhyemmäksi viikoittaisten tenttipäivien vuoksi ja toisaalta luentokausikin vaikuttaa entisestään lyhentyneen: opinnot aloitetaan syksyllä entistä myöhemmin ja lukukausi lopetetaan entistä aikaisemmin, mikä näkyy siinä, että opiskelijoiden poissaolot kasvavat molemmissa päissä kursseja.

Perustietojen ja -taitojen omaksumiseksi on välttämätöntä osallistua kontaktiopetukseen. Näin ollen kontaktiopetuksen määrää ei voi kursseilla häivyttää täysin olemattomiin. Erityisesti italian alkeiskursseilla I ja II, joiden laajuus on yhteensä kahdeksan opintopistettä, mutta edelleen myös toisen vuoden yhteensä kahdeksan opintopisteen jatkokursseilla I ja II, on tärkeää säilyttää riittävä määrä kontaktiopetusta. Näidenkin kurssien kontaktiopetuksen osuus on vähentynyt vuosien varrella ja opetuksen määrässä on saavutettu ehdoton minimi kurssitavoitteisiin pääsemiseksi, mikä on 50 tuntia opetusta neljän opintopisteen kurssia kohti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opiskelijan itseopiskeluosuus niin kutsutuilla kontaktiopetuskursseilla nousee laskennallisesti yli 50 tuntiin, joten opiskelija harjoittelee itsenäisesti yli puolet kurssin työmäärästä. Itsenäinen työskentely koostuu kotitehtävistä, kirjoitelmista, parityönä tehtävistä projekteista ja nykyisin mukana on myös harjoittelua tietokoneavusteisilla ohjelmilla kielikeskuksen itseopiskelukeskuksessa sekä Internetistä löytyvillä oppimateriaaleilla.

Perustietojen hankkimisen jälkeen on hyvinkin mahdollista opiskella itsenäisemmin ilman kontaktiopetusta oman opiskelusuunnitelman mukaisesti. Itseopiskelukurssien tarjoamisen päätavoitteena on, että luodaan mahdollisuus opiskelun jatkumoon niin, ettei kielen opiskelu katkea käytännön ongelmiin, kuten lukujärjestyksen päällekkäisyyksien tai opetusperiodien vaihtumisten vuoksi. Opettajan rooli on toimia ohjaajana ja auttaa opiskelu alkuun ja seurata työskentelyn etenemistä. Opiskelijat raportoivat opiskelunsa etenemisestä sovitulla tavalla ja saavat tarvittaessa opettajalta tukea ja ohjeita.

Itseopiskelukurssien tarjonta on laajentunut vuosien varrella opiskelijoiden toivomusten ja kiinnostuksen mukaan. Osallistujien määrä itseopiskelukursseille oli kuitenkin huipussaan vuonna 2005. Sen jälkeen opiskeluajan löytämisen ongelmat ja kontaktiopetuskurssien tuntimäärien leikkaukset ovat lisänneet huomattavasti

näidenkin kurssien ohjaukseen tarvittavaa työmäärää. Tutkinnonuudistuksen voimaan tulon jälkeen italian itseopiskelukursseja ei ole siten enää aktiivisesti mainostettu, sillä niiden toteuttamiseen tarvittaisiin lisäresursseja.

Itseopiskelukursseilla, parin kanssa tai pienryhmässä, opiskelijoiden on mahdollista itse valita opiskelun ja tapaamisten ajankohta, oppimissisällöt ja suorittamisaikataulut. Itseopiskelukursseissa on tarjolla sekä suullisen taidon että tekstinymmärtämisen kehittämiseen tarkoitettuja eritasoisia kursseja (teksti- ja puhekurssija), tandem-kurssi syntyperäisen italian kielen puhujan kanssa sekä kieliopin kertauskurssit, joita on mahdollista suorittaa kaksi eri tasoa. Taloustieteiden opiskelijoissa on vuosittain muutamia pitemmällä olevia italian opiskelijoita, jotka haluavat erikoistua taloustieteiden italiaan. Heille autonominen *italiano affari*-kurssi on ainut mahdollisuus suorittaa italian kielessä kyseiset erikoistumisopinnot.

Italian kielen itseopiskelukurssien periaatteena ei ole opiskella yksin, vaan opiskelijoita kannustetaan yhdessä oppimiseen. Itseopiskelun ei tarvitse tarkoittaa yksinäistä kotona puurtamista. Itseopiskelukursseja suositellaan suoritettavaksi parin kanssa tai pienryhmässä opintopiirin tapaan. Oppimisen on tarkoitus perustua yhteistoiminnallisuuteen niin, että yhdessä tekemällä taidot karttuvat tehokkaammin. Erityisesti kielten opiskelussa yhteistoiminnallisuus on avainasemassa, sillä puheen aktivoiminen ja puhetaitojen kehittäminen ilman puhekumppania ei ole mahdollista. Itseopiskelukursseille on kehitetty materiaalia, aina kieliopin kertauskursseja myöten, joissa on parityöskentelyyn sopivia harjoitteita. Itseopiskelukurssit näin ollen pyrkivät kontaktikurssien tapaan kehittämään aktiivista kielitaitoa, johon puheharjoitus kuuluu oleellisena osana mukaan.

Kielten opiskelu tulisikin nähdä enemmän kokonaisuutena, jossa kielen kaikkia eri osa-alueita tulisi kehittää rinta rinnan myös itsenäisesti opiskeltaessa. Kielten opetuksessa on jo periteisesti eritelty kielitaidon eri osaamisalueet erilleen toisistaan. Harjoitellaan erikseen kuullun ymmärtämistä, luetun ymmärtämistä, kirjallista tuottamista ja suullista tuottamista, ja kielen oppiminen on jaoteltu selkeästi näihin erillisiin kategorioihin. Eri osa-alueiden erittely on näkynyt erityisesti kielistudioharjoittelussa. Kielistudiossa tyypillistä on ollut harjoitella erikseen kuullun ymmärrystä yksilösuorituksena eristetyssä tilassa, jossa jokainen omassa kopissaan kuulokkeet korvilla kuuntelee harjoitteita nauhalta ja vastailee paperille tai nauhalle omia vastauksiaan, joita voi palata kuuntelemaan ja korjailemaan jälkikäteen. Tällainen harjoittelutilanne ei useinkaan vastaa autenttisia kielenkäytön tilanteita, joissa tarvitaan aivan erilaisia selviytymisstrategioita ja joissa tavoitteet ovat aivan toiset. Tarvitaan erityisiä puhetilannesidonnaisia kommunikointistrategioita siitä, miten saada oma viesti perille ja tulla ymmärretyksi ja miten ymmärtää vastapuolen viestejä.

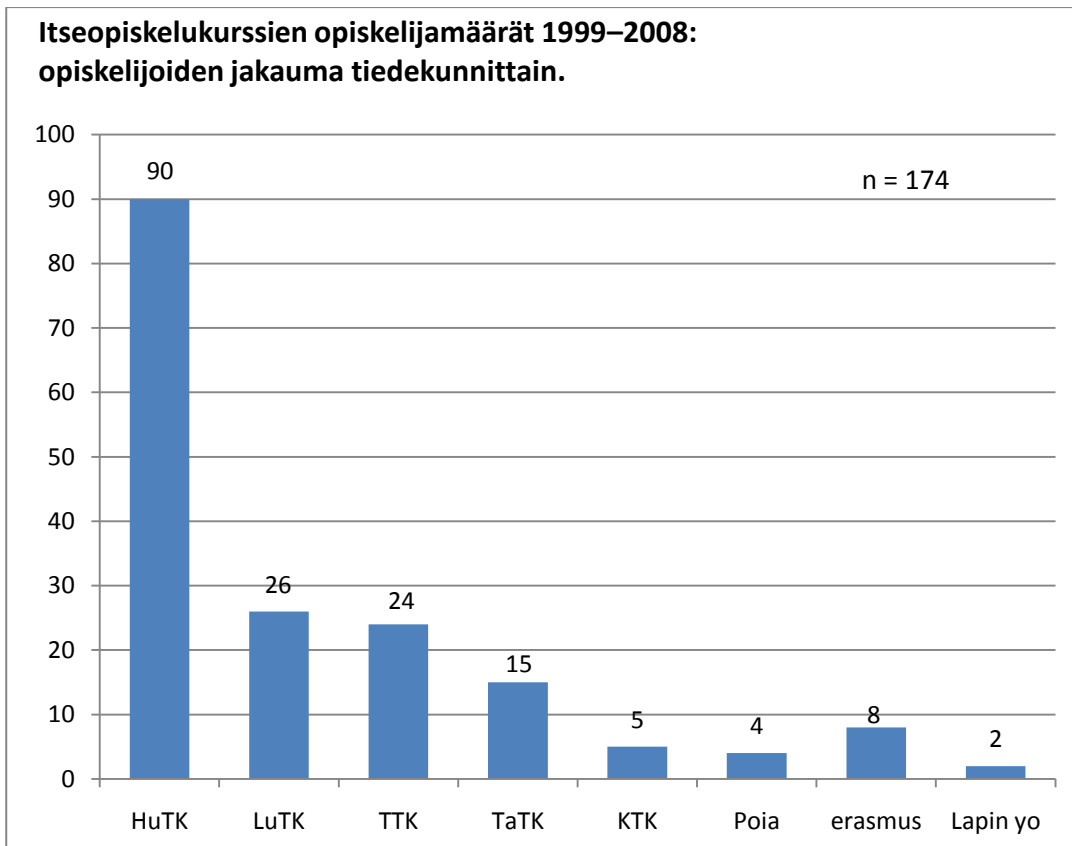
Vieraan kielen opiskelussa oppimistavoitteita tulisikin miettiä kokonaisvaltaisemmin eikä kielen oppimista tulisi pirstoa liikaa irrallisiin yksilökohtaisiin osa-alueharjoituksiin. Kaikkien harjoitteiden tavoitteena tulisi viime kädessä olla kommunikointitilanteista selviytyminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Ryhmän tuomia mahdollisuuksia ei osata välttämättä käyttää hyväksi, jos opiskelu perustuu pelkästään yksilösuorituksiin tai oppiminen on jaettu eri osaamisalueiden harjoitteluun erillään toisistaan. Kielistudioharjoittelu on perustunut lähinnä kirjallisen tuottamisen tapaiseen täydellisen ilmaisun tavoitteluun, jossa virheiden tekeminen on pyritty eliminoimaan ja tavoitteena on ollut täydellisen syntyperäisen ylätyylisen standardiääntämisen ja ilmaisun oppiminen. Tämän seurauksena harjoittelun arviointi on keskittynyt, ja keskittyy osin edelleenkin, kielen virheelliseen tuottamiseen, kun vertailukohtana pidetään syntyperäisen täydellistä kielellistä ilmaisua. Huomio kohdentuu virheisiin eikä ihmisten välisen viestinnän onnistumiseen. Positiivisen arvioinnin sijasta on painotettu negatiivista arviointia.

Tässä voi olla yksi selitys siihen, että suomalaisilla on heikko käsitys taidoistaan vieraan kielen puhujina. Negatiivinen arviointi voi olla osasy s siihen, että osa opiskelijoista ei ole kiinnostunut kielten opiskelusta. Todellisissa kommunikointitilanteissa ei kuitenkaan keskitytä omiin tai toisen tekemiin virheisiin, vaan päinvastoin pyritään ihmisten keskinäiseen ymmärtämiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Kommunikointitilanteessa tulkitaan, luodaan yhdessä ja täydennetään syntyviä aukkoja, tarkennetaan sanomaa tai ymmärrystä, etsitään kiertoteitä viestien perille menemiseksi jne. Onnistuneessa viestinnässä on siis kysymys aivan erilaisista strategioista, kuin mihin kielten opetus perinteisesti on nojautunut ja mihin esimerkiksi nykyarvioinnin kriteerit vielä edelleenkin usein perustuvat.

### 5.3 ITSEOPISKELUKURSSIEN TARJONNASTA JA OPISKELIJAMÄÄRISTÄ

Italian itseopiskelukurssien tarjonta on vakiintunut pikku hiljaa muiden kurssien joukossa ja alkuvuosina opiskelijamäärät kasvoivat itseopiskelukursseilla merkittävästi. Kuvio 10 (alla) kuvaa italian kielen itseopiskelijoiden määriä tiedekunnittain vuodesta 1999 vuoteen 2008. Kyseisenä ajanjaksona italian itseopiskelijoita oli kaikkiaan 174. Myös itseopiskelijoiden kohdalla, samoin kuin kontaktikursseilla, humanistien osuus on suurin eli noin puolet kaikista itseopiskelijoista. Samassa suhteessa kuten peruskursseillakin humanistisen tiedekunnan opiskelijoita seuraavat luonnontieteilijät 15 %:lla ja sitten tekniikan opiskelijat 14 %:n osuudellaan. Taloustieteiden tiedekunnasta itseopiskelukursseilla on noin 9 % opiskelijoista. Joukossa on ollut lisäksi muutama kasvatustieteiden tiedekunnan (KTK:n) opiskelija sekä yliopiston ulkopuolisia opiskelijoita. Myös yksittäisiä Lapin yliopiston opiskelijoita on ollut suorittamassa itseopiskelukursseja. Tandem-kurssia on vuosien varrella suorittanut muutama italialainen Erasmus-vaihto-opiskelija.

Kuvio 10: Italian kielen itseopiskelukurssien opiskelijamäärät tiedekunnittain vuosina 1999–2008



Liitteessä 2 ja 3 näkyy itseopiskelijoiden ja suoritettujen opintoviikkojen määrien kehittyminen suhteessa muihin italian kielen kursseihin. Vuodesta 1999 alkaen kurssitarjonnassa mukana olleet itseopiskelukurssit ovat pikku hiljaa vakiinnuttamassa paikkansa muiden kurssien joukossa, ja että itseopiskelijoiden määrä oli kasvussa aina vuoteen 2004. Itseopiskelijoiden määrät vastasivat siten parhaimmillaan ainakin yhden, ellei jopa kahden kontaktiopetuskurssin opiskelijamääriä.

Kiinnostuksen itseopiskelukursseihin kasvaessa tasaista vauhtia kurssivalikoimaan on pyritty tarjoamaan lisää joustavia opiskelumahdollisuuksia. Itseopiskelukurssien tarjoaminen on paikannut erityisesti italian opinnoissaan pidemmälle edistyneiden puutteellisia opiskelumahdollisuuksia Oulussa, kun ylemmän tason kurssien opiskelijamäärä jäänyt niin pieneksi, että kurseja ei ole voitu järjestää.

Kurssien tarjoaminen kaikille halukkaille, varsinkin italian kielen opiskelussa pidemmällä oleville opiskelijoille ei nykyisellään ole mahdollista, kun opetusta annetaan yhden opettajan voimin. Nykyisten tehokkuusperiaatteiden vuoksi kielten opetusryhmien koon tulisi olla 20 opiskelijaa. Erityisesti harvinaisemmissa kielissä tulisi sallia huomattavasti pienemmät ryhmäkoot, jotta kieliopintojen jatkuvuus taattaisiin. Opiskelumahdollisuuksien tarjoamiseksi ylimmän tason kursseilla tulisi sallia kuudesta kymmeneen osallistujan ryhmät. Kielikeskuksessa käytäntö on ollut se, että suuret ryhmät alkeiskursseilla kompensoivat jatkokurssien pienempiä osallistujamääriä. Näin ryhmiä on voitu perustaa, vaikka opiskelijamäärät ovat olleet pieniä.

Itseopiskelun laajentuessa opettajan työn resursoinnissa ei ole otettu huomioon niistä aiheutunutta todellista työn kuormittavuutta. Ei ole vielä riittävästi selvitetty eikä vertailtu erilaisten opetusjärjestelyjen opettajalle aiheuttamaa työmäärää eikä sitä, miten opettajan kokonaistyöajan kannalta on mahdollista yhdistää kontaktiopetus ja itseopiskelijoiden ohjaus. Puuttuvat siis periaatteet siitä, miten itseopiskelijoiden ja itseopiskelukurssien ohjaus otetaan huomioon opettajan kokonaistyöajassa. Toisaalta mitään yksiselitteistä laskentatapaa työn kuormittavuuden laskemiseksi on mahdotonta ottaa käyttöön, sillä eri kurssien sisällöt, vaatimukset ja toteutukset ovat hyvin erilaisia.

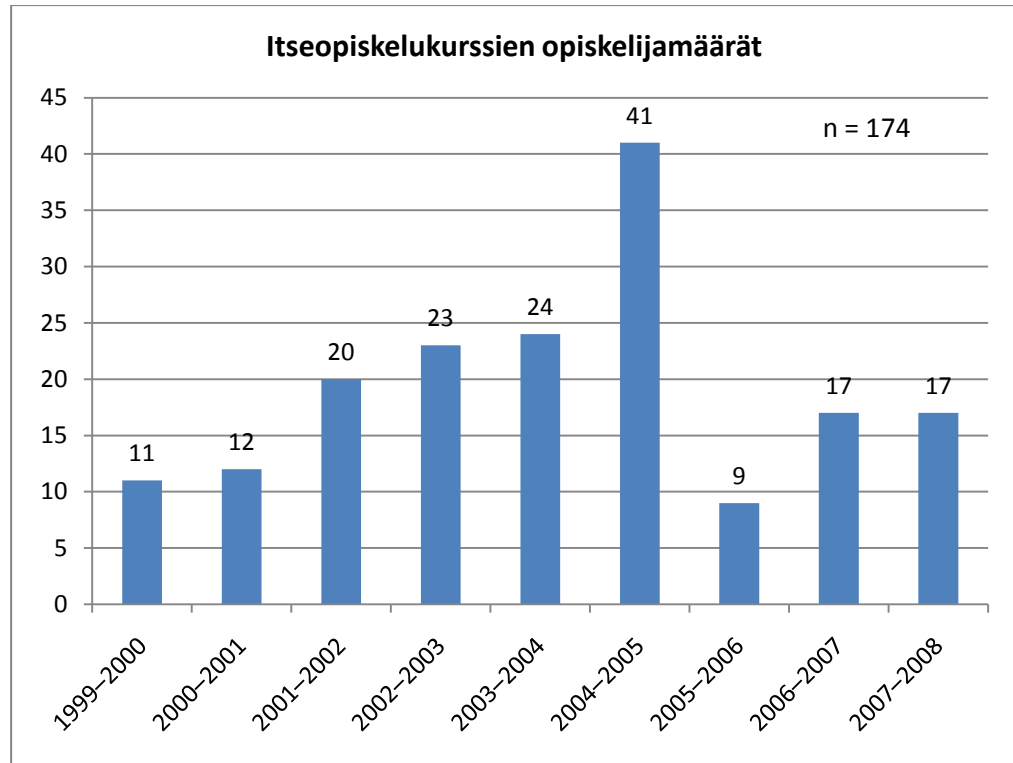
Itseopiskelukursseista aiheutuva opettajan työajan kuormitus riippuu esimerkiksi siitä, millaista oppimateriaalia on tarjolla, onko kurssin käytössä valmista oppimismateriaalia vai pitääkö se luoda, jos sellaista halutaan käyttää. Työmäärään vaikuttaa myös se, mitä taitoja opiskelija haluaa harjoitella kurssin aikana ja miten tavoitteet voidaan saavuttaa. On muistettava, että kielitaidon kehittäminen eroaa teoria-aineiden oppimisesta siinä, että kielelliseen kompetenssiin kuuluu oleellisenä osana jatkuva teoreettisen tiedon harjoittaminen ja aktivoiminen käytännön tasolla. Tämä asettaa omat vaatimuksensa harjoitteiden suunnittelulle, jotta ne

vastaavat oppimistavoitteita. Todellinen henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien tekeminen vaatii siis huomattavasti enemmän opettajan resursseja ja aikaa, jos halutaan vastata opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Sellaista kielten opettajille kohdennettua täydennyskoulutusta tulisi myös ehdottomasti lisätä, jossa nämä kielten oppimiseen liittyvät erityisvaatimukset ja nykypäivän haasteet otetaan huomioon.

Kokemukseni perusteella opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen ja erityisesti henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien tekemiseen kuluu huomattavasti enemmän aikaa kuin mitä niihin on resursoitu. Lisäksi Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opetuksen osalta yhden opettajan työmäärä kuluu kontaktiopetuskurssien järjestämiseen. Itseopiskelun mahdollistamiseksi tarvittaisiin lisää resursseja, millä taattaisiin opintojen jatkuvuus ja suunnitelmallisuus sekä joustavat opiskelumahdollisuudet erityisesti pidemmällä oleville opiskelijoille.

Lukuvuoden 2004–2005 piikki itseopiskelijoiden määrässä voidaan tulkita johtuvan osin vanhan tutkintojärjestelmän mukaisesti opiskelleiden loppurutistuksesta. Heille tarjoutui viimeinen mahdollisuus suorittaa kieliopintoja ennen valmistumista ja suorittaa loppuun kesken jääneitä opintojaan. Kurssien markkinoinnilla on myös merkitystä. Vuonna 2005 voimaan tulivat uudet tutkinnot, jonka jälkeen on nähtävissä tasaantumista itseopiskelijoiden määrässä. Kuvio 11 (s. 45) kuvaa selvästi, miten vuoden 2005 jälkeen itseopiskelijoiden määrät ovat vähentyneet. Lukuvuonna 2007–2008 kurssin loppuun suorittaneita itseopiskelijoita oli keskimäärin viisi lukukautta kohti. Itseopiskelijoiden määrän kehityksessä on siis nähtävissä sama suuntaus kuin italian opiskelijoiden kokonaismäärässä, mikä myös on vuodesta 2005 ollut laskeva. Syynä kurssien loppuun suorittamisen vähyteen voidaan pitää myös sitä, että kielessä suoritettuja opintopisteitä ei voida sisällyttää tutkintoon, joten opiskelijat opiskelevat vain omien henkilökohtaisten päämääriensä saavuttamiseksi.

Kuvio 11: Italian itseopiskelukurssien opiskelijamäärät lukuvuosina 1999–2008.



## 5.4 HAASTEET KURSSITARJONNAN SÄILYTTÄMISESSÄ

Yliopiston opiskelijamäärän lisääntyessä on luonnollista, että tarve ja kiinnostus myös kielikursseihin kasvaa. Tämä kehitys on heijastunut suoraan myös kasvavana halukkuutena osallistua kielikeskuksen italian kursseille. Vuosina 1997–2004 eli seitsemän vuoden aikana italian kielen opiskelijamäärät ovat kaksinkertaistuneet, ja samaa kehitystä ovat noudattaneet opintoviikkomäärät. Lukuvuonna 2003–2004 ylitettiin 200 opiskelijan vuosittainen määrä, ja samalla suoritettujen opintoviikkojen määrä kipusi lähes 400 opintoviikkoon. Työn lopussa liitteestä 3 ilmenevät italian kielen opiskelijoiden suoritusten määrät sekä suoritettujen opintoviikkomäärät 18 vuoden osalta vuodesta 1986 vuoteen 2004. Jos verrataan vuoden 2005 tilannetta vuoteen 1995, voidaan todeta, että kymmenessä vuodessa italian kielen opiskelijamäärät ovat jopa nelinkertaistuneet. Tutkinno uudistus toi kuitenkin muutoksen. Liitteen 3 luvuista näkyy, miten vuoden 2004 jälkeen opiskelijamäärät laskivat parissa vuodessa jo kolmanneksella.

Vuosien varrella tapahtunut opiskelun moninkertaistuminen on ollut mahdollista joustavien kurssijärjestelyjen ja opiskelumahdollisuuksien vuoksi, vaikka opetusresurssit ovat pysyneet samana eli italian kieltä on opettanut vain yksi opettaja. Alkeiskursseilla ei ole ollut ryhmäkoolle rajoituksia, joten opiskeluryhmissä on

ollut parhaina vuosina jopa yli 50 opiskelijaa ryhmää kohti. Alkeiskurssilaisille on ollut tarjolla perinteisesti kaksi rinnakkaisryhmää, joiden välillä opiskelijan on mahdollista liikkua joustavasti. Kielten opiskelussa suuret ryhmät eivät ole ihan-teellinen tilanne, mutta kurssipalautteen perusteella suurin osa opiskelijoista ei ole kokenut ryhmäkoon haittaavan opiskelua ja kielen oppimista. Vuosittain kerätystä kurssipalautteista on ilmennyt, että opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä saadessaan ylipäättään mahdollisuuden osallistua kursseille.

Joustavia opiskelumahdollisuuksia on pyritty tarjoamaan eri tavoin. Osallistumis-mahdollisuutta jatkokursseilla on pyritty parantamaan sillä, että viikkokokoon-tumiset sovitaan yhdessä ensin pisimmälle edenneiden opiskelijoiden kanssa. Tähän käytäntöön italian kielessä on päädytty, jotta mahdollisimman moni kielen valin-nut voisi pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti jatkaa kieliopintojaan tavoittele-malleen tasolle. Joustavuuden lisäämiseksi tunnit on pyrittävä sijoittamaan luku-järjestykseen sellaisille ajoille, jolloin muita opintoja on mahdollisimman vähän. Tämä on kuitenkin haasteellista, koska italian opiskelijat tulevat kaikista tiede-kunnista. Myös opettajan työpäivän pituus asettaa rajoituksensa.

Italian kielen kursseja, samoin kuin muiden kielikeskuksen pienten kielten kursseja, ei tarjota kohdennetusti eri tiedekuntien tai laitosten opiskelijoille, kuten esimerkiksi englannin ja ruotsin kursseja, joissa opiskelijat pääosin suorittavat tutkintoon vaadittavat pakolliset kieliopinnot. Osin myös saksan kielen kursseja on voitu kohdentaa suoraan tiettyjen tiedekuntien opiskelijoille. Tällöin opetusajat voidaan sopia suoraan laitoksen kanssa, kun taas pienten kielten osalta tunnit on pyrittävä sijoittamaan ajankohtiin, jolloin tiedekunnissa on vähiten opetusta. On ymmärrettävää, että kaikille halukkaille ei ole mahdollista löytää sopivaa aikaa. Oman pääaineen opintojen ollessa etusijalla, valinnainen kieli karsiutuu helposti opiskelusuunnitelmasta.

Kielikeskuksen kielivalikoiman pienissä kielissä, joissa opetus hoidetaan yhden opettajan voimin, aiheuttaa tämä erityisiä ongelmia tuntien sijoittelun suhteen, sillä tarjolla olevia aikoja on lähinnä joko heti aamusta tai myöhään iltapäivällä ja illalla. Yhden opettajan huolehtiessa koko opetuksesta, on vaikea järjestellä työpäivää normaalin kahdeksan tunnin yhtäjaksoisen työajan puitteissa. Opetus-päivän pituus voi usein venyä jopa aamukahdeksasta iltakahdeksaan. Lisäksi ope-tuskausi Oulun yliopistossa on todella lyhyt, sillä tehokas kontaktiopetuskausi lukukaudessa rajoittuu noin 13–14 viikkoon. Uuden tutkinnon myötä lyhentyneet opiskeluajat eivät jätä paljoa tilaa muille kuin pakollisille opinnoille. Vapaaeh-toiset kieliopinnot jätetään pois ohjelmasta aikapulnan vuoksi.

Italian kielen opettaminen yhden tuntiopettajan voimin tarkoittaa, että opetuksen määrälliset huippuvuodet on jo saavutettu ja että kehitys tulee tasaantumaan tai



jopa taantumaan. Laajenemis- ja kehittämistarpeita olisi kuitenkin tästä huolimatta vielä alkeiskurssienkin osalta, jotta mahdollisimman moni halukas pääsisi osallistumaan kurssille. Alkeiskursseilla olisi tarvetta yhdelle tai kahdelle rinnakkaisryhmälle lisää. Yhden uuden alkeiskurssin rinnakkaisryhmän tarjoaminen yhteisesti lääketieteen ja arkkitehtuurin sekä ammattikorkeakoulun opiskelijoille lähempänä näitä yksiköitä voisi olla perusteltua. Sen ei tulisi kuitenkaan vähentää Linnanmaan kurssitarjontaa.

Myös jatkokursseille I ja II tarvittaisiin kaksi rinnakkaisryhmää opiskelun jatkuvuuden takaamiseksi. Kaksi ryhmää antaisi mahdollisuuden myös sovittaa paremmin opiskelijoiden lukujärjestykseen kaksi viikkotapaamista, eikä kontaktitunteja tarvitsisi leikata vielä tässä vaiheessa opintoja. Jatkokurssien I ja II osalta tulisi myös hyväksyä nykyistä huomattavasti pienemmät ryhmäkoot, jotta kieliointojen jatkuvuus ja pitkäjänteisyys olisi mahdollista. Jatkokursseille, kuten myös alkeiskursseille, tulisi varata ohjausaikaa aikaisempaa enemmän lisääntyvien poissaolojen ja päällekkäisyyksien vuoksi. Lisäksi apuna voisi käyttää harjoittelijoita, jolloin kielikeskuksen resursseja ei siihen kuluisi. Viime vuosien aikana italian kielessä onkin ollut harjoittelijoita säännöllisesti, mikä on helpottanut osaltaan opettajan työtaakkaa. Ehdottoman tärkeää olisi myös yhteistyö tiedekuntien kanssa opiskelun esteiden poistamiseksi.

Opiskelijoiden kurssipalautteissa nousee esille tarve saada enemmän kontaktiopetusta. Pääaineopinnot koetaan kuormittaviksi eikä aikaa jää muille opinnoille. Itseopiskelukursseilla opiskelijan täytyy panostaa enemmän omaa aikaa opiskeluun ja ne ovat työlämpiä. Syksyllä 2008 italian jatkokurssi I:lle perustettiin kokeiluun toteutettiin kaksi rinnakkaisryhmää. Opiskelijamäärä nousi jälleen 30 opiskelijaan ja näin ryhmien lisääminen helpotti tilannetta ja toi joustavuutta niin, että useampi sai mahtumaan kaksi viikkotapaamista lukujärjestykseensä. Tämä osoittaa, että opiskelijat haluavat enemmän kontaktiopetusta ja joustavuuden lisääminen perustamalla pienempiä rinnakkaisryhmiä jatko-opiskelijoille parantaa mahdollisuutta osallistua kursseille. Lisäryhmät toisivat siten toivottua jatkuvuutta kielen opiskeluun ja vähentäisivät opiskelun keskeyttämisistä. Lukujärjestyksen päällekkäisyyksien vuoksi itseopiskelukurssien säilyttäminen kielikeskuksen italian kurssitarjonnassa on myös ehdottoman tärkeää, sillä ne antavat lisää joustoa ja mahdollistavat pitkäjänteisemmän kielen opiskelun. Viime vuosien aikana tehdyt jatkokurssien kontaktituntimäärien leikkauskokeilut toisaalta osoittavat selvästi, että maksimi peruskielitaitokurssien itseopiskelun määrässä on saavutettu.

Pelkästään yhden päätoimisen opettajan hoitaessa opetusta itseopiskelukurssien opiskelijamääriä ei voida enää entisestään lisätä, sillä resurssit ohjaukseen ovat rajalliset. Opettajaresurssien vähyys vuoksi vuodesta 2005 alkaen itseopiskelijoiden määrä onkin kääntynyt laskuun, mikä näkyy sivun 45 kuviosta 11. Italian

itseopiskelukursseja ei ole joka vuosi mainostettu, sillä ne syövät opettajaresursseja ja opettajan työmäärä on paisunut liiankin suureksi. Myös opettajan tutkimustyö ja kevään 2009 virkavapaus ovat vähentäneet itseopiskelun ohjausta.

Samalla kun kontaktiopetuskurssien opiskelijamäärät ovat laskeneet, myös itseopiskelukurssien suorittaminen on vähentynyt, mihin osasyynä voi pitää tutkinon uudistuksen yleisesti kieltenopiskelua vähentävää vaikutusta. Opiskelijoiden opiskelun esteeksi kokema aikapula ei estä ainoastaan kontaktiopiskeluun osallistumisen vaan myös itseopiskelukurssien suorittamisen. Ratkaisematta on myös se, miten opettajan kokonaistyöajassa otetaan huomioon lisääntynyt ohjauksen tarve.

## **6. VUODEN 2004 JÄLKEINEN AIKA**

Tarkastelen tässä luvussa tutkinnonuudistuksen vaikutuksia kielten opiskelun määrään. Tutkinnonuudistus tuli voimaan vuonna 2005 ja siirtymäkausi kesti kesään 2008 asti, jonka jälkeen lähes kaikki opiskelijat ovat siirtyneet suorittamaan tutkintoaan uuden tutkintojärjestelmän mukaan. Vertailun kohteena olevassa ajanjaksossa on mukana sekä uuden että vanhan tutkinnon suorittajia. Tilastoinnissa ei ole kuitenkaan mukana eriteltyjä lukuja siitä, kumpaa tutkintoa opiskelijat suorittivat ja missä suhteessa heitä oli edustettuna italian kursseilla kyseisinä vuosina. Ajanjaksossa uutta tutkintoa suorittavien määrä on kasvanut vuosi vuodelta italian opiskelijoiden joukossa vanhan tutkinnon mukaan opiskelevien määrän vastaavasti vähentyessä. Tarkastelen siis korkeakoulujen kielikoulutuspolitiikan tulkintojen ja toteutuksen vaikutuksia vieraiden kielten oppimisen kontekstiin.

Luvussa 6.1 käsittelen Oulun yliopiston kielikeskuksen eri kielten opetuksen määrässä tapahtuneita muutoksia vuoden 2004 jälkeen. Pyrin selvittämään, ovatko italian kielen opiskelijamäärien kehityssuuntaukset yhtäläisiä muiden kielikeskuksessa opettavien kielten kanssa. Esittelen tilastotietoja ja kielten opettajien arviointia mahdollisten muutosten syistä. Luvussa 6.2 vertailen eri yliopistojen kielikeskusten italian kielen opiskelijamäärissä ja suoritettujen opintopisteiden määrissä tapahtunutta kehitystä. Tarkastelen sitä, ovatko Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelussa tapahtuneet muutokset ainoastaan Oululle ominaisia vai löytyykö yhtäläisyyksiä muihin yliopistoihin. Luvussa 6.3 pohdin italian kielen opiskelussa tapahtuneiden muutosten merkityksiä tulevaisuuden kannalta.

### **6.1 OULUN YLIOPISTON KIELIKESKUKSEN KIELET VERTAILUSSA**

Vuoteen 2010 Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoimaan kuului yhdeksän kieltä: englanti, ruotsi, suomi, saksa, ranska, venäjä, italia, espanja ja japani. Syksystä 2010 valikoimasta poistuivat italia ja espanja. Tarkastelen tässä tilannetta ennen syksyä 2010. Suomen kielen alle kuuluvat äidinkielen kurssit eli suomen kielen kirjallisen ja suullisen kielitaidon kurssit sekä suomi toisena. Kaikissa kielikeskuksessa opettavissa kielissä on vähintään yksi päätoiminen opettaja. Vain yhden opettajan voimin opetettiin ranskaa, venäjää, italiaa, espanjaa ja japania. Ranskan ja venäjän opetus on tippunut yhteen opettajaan syksystä 2009. Näissä kielissä opetus on siis ollut aikaisemmin laajempaa. Italian, espanjan ja japanin kielissä on sen sijaan niiden opetushistorian ajan opetettu yhden opettajan voimin.

Italian kielen opetus on ollut päätoimista vuodesta 1998, japanin ja espanjan vuodesta 2007. Avoimen yliopiston kautta on ollut tarjolla lisäksi yksittäisiä kursseja kiinaa, arabiaa ja portugalia sivutoimisena opetuksena. Nämä kielet eivät ole mukana tämän luvun kielikeskuksen tilastotarkastelussa, sillä tarkastelen kieliä, joilla on ollut vakiintunut asema kielikeskuksen kielivalikoimassa.

Seuraavassa kielikeskuksen tilastotietoihin<sup>12</sup> perustuvassa kuviossa 12 (s. 51) on kielikeskuksen vuosien 2006, 2007 ja 2008 opiskelijamäärät kielittäin. Kuviossa on mukana kaikki kielikeskuksessa opetettavat kielet. Englannin kielessä annettiin eniten opetusta. Englannin kielen kursseja suoritti keskimäärin yli 3.000 opiskelijaa vuodessa. Toisena opetukseltaan laajimpana kielenä on ruotsi, jota opiskeli noin 1.500 opiskelijaa vuotta kohti. Molemmat kielet ovat tutkinnoissa pakollisten kielten asemassa. Pakolliset vieraan kielen opinnot voi suorittaa myös muissa kielissä kuin englannissa, mutta käytännössä melkein kaikki suorittavat nämä opinnot englannin kielessä. Suomen kielen viestinnän opintojen tulisi periaatteessa myös kuulua kaikkien tutkintoja suorittavien ohjelmaan, mutta tilastollisesti suomen opiskelijoita kielikeskuksessa on vuosittain noin 1.000 opiskelijaa.

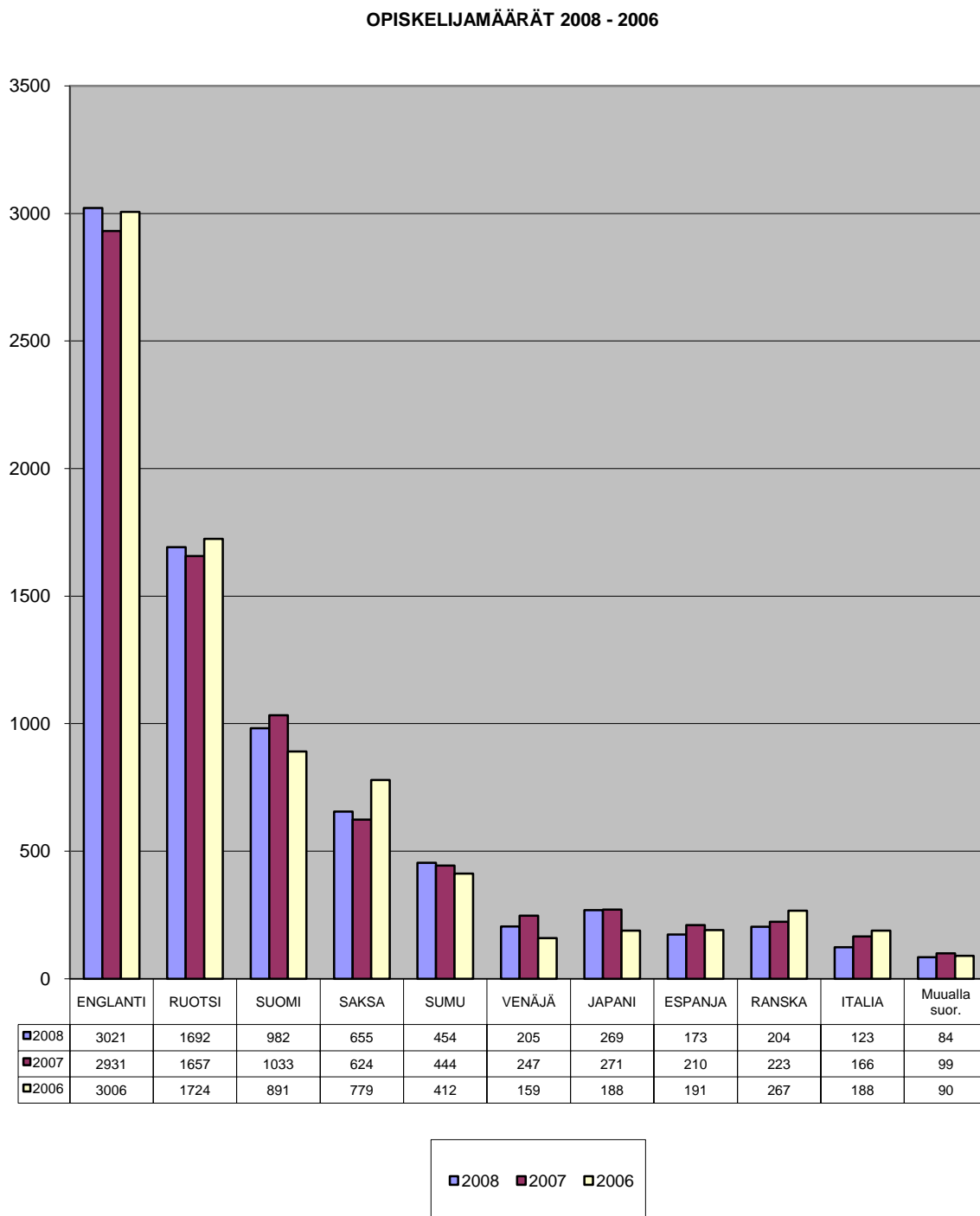
Muiden kielten opiskelijamäärät vuositason olivat saksan kielen noin 700 opiskelijasta pienten kielten noin 160 opiskelijaan. Vaikka italian, espanjan ja japanin kielissä opetus oli edeltävien vuosien aikana nostettu päätoimisuuden tasolle, kurssitarjonnalla ei ole kyetty vastaamaan kysyntään. Rinnakkaisryhmiä olisi tarvittu erityisesti alkeiskursseille, mikä taas olisi lisännyt jatko-opiskelijoiden määrää jatkossa. Ranskan kielen toinen lehtoraatti on poistunut ja sen tilalla pari vuotta jatkunut sivutoiminen opetus lopetettiin syksystä 2009. Tämä tarkoittaa, että yli neljäsosa ranskan opetuksesta on hävinnyt 2000-luvulla. Samoin venäjä on joutunut supistamaan sivutoimisen opetuksen pois lähes kokonaan, mikä vastaa kolmasosaa opetuksen kokonaismäärästä. Myös saksan kieli on vähentänyt sivutoimisen opetuksen määrää. Suomea toisena on myös joutunut leikkaamaan opetustarjontaansa. Näin monet säästötoimet kielikeskuksessa ovat kohdistuneet pieniin kieliin, vaikka tarve olisi päinvastoin ollut laajentaa näiden kielten opiskelumahdollisuuksia.

Kuviosta 12 (s. 51) selviää, että englannin ja ruotsin opiskelijamäärät ovat olleet suhteellisen vakaita. Vain suomi muunkielisille (eli suomi toisena) ja japani olivat kyseisen kolmen vuoden jakson aikana kasvattaneet tasaisesti opiskelijamääriä. Venäjän ja suomen eli viestinnän kurssien opiskelijamäärissä sen sijaan tapahtui vuoden 2008 osalta lievä pudotus.

---

<sup>12</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastotietoja vuosilta 2006–2008. Oulun yliopisto.

Kuvio 12: Oulun yliopiston kielikeskuksen opiskelijamäärät kielittäin vuosina 2008–2006



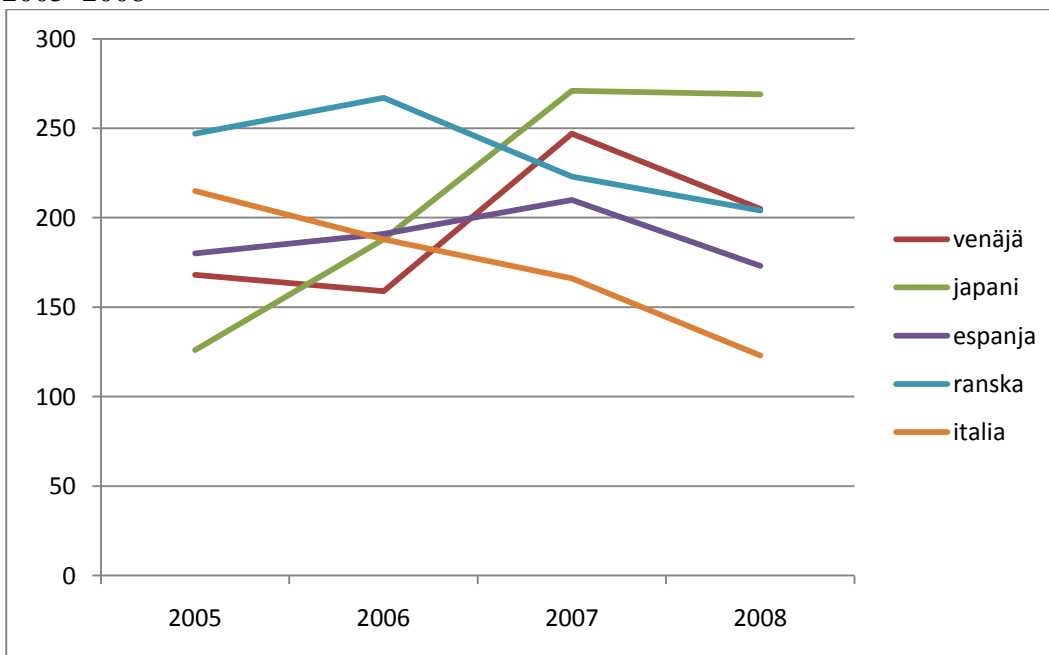
SUMU = suomi toisena.

Venäjän opiskelun lasku johtui sivutoimisen opetuksen leikkaamisesta, vaikka venäjän kursseille oli kysyntää. Ranskan kielen opetuksessa opiskelijamäärät ovat tasaisesti laskeneet opettajaresurssien vähetessä. Aikaisemmin kahden lehtorin voimin järjestettyä ranskan opetusta on supistettu niin, että nyt toisen lehtorin työmäärän puuttumista paikannut sivutoiminenkin opetus on leikattu kokonaan pois. Espanjan ja japanin päätoimiset virat nostivat hieman opiskelijamääriä vuoden 2007 osalta, vaikkakin jo sivutoimisina toimiessaan opettajat hallinnoivat päätoimisuuden taseisia opiskelijamääriä ja kurssitarjontaa oli nykyisen laajuista. Myös espanjan kielessä kasvu taittui hieman alaspäin vuonna 2008. Kuviossa 12 (s. 51) näkyy, miten myös italian kielessä opiskelijamäärät olivat laskussa.

Saksan opiskelussa tapahtui vuosina 2006 ja 2007 selvä pudotus, mihin syynä suurimmalta osin voidaan pitää tutkintojen pakollisten kieliopintojen karsimista. Vuoden 2008 saksan opiskelijoiden määrässä tapahtui kuitenkin hienoista elpymistä. Tutkinno uudistuksen siirtymäkaudelle kaiken kaikkiaan on tyypillistä, että eri kielten opiskelijamäärissä tapahtui heilahduksia joko ylös- tai alaspäin.

Seuraavassa kuviossa 13 on tarkasteluun otettu pelkästään kielikeskuksen pienet kielet eli yhden opettajan voimin opetettavat kielet: espanja, italia, japani, ranska ja venäjä. Kuviossa tarkastellaan pienten kielten opiskelijamäärien muutoksia neljän vuoden jaksossa eli vuodesta 2005 vuoteen 2008. Kokonaisuutena pienten kielten opiskelijamäärissä ei ole keskimäärin vielä tapahtunut suurta laskua, mutta yksittäisissä kielissä on tapahtunut hyvinkin erisuuntaisia muutoksia kyseisen neljän vuoden tarkastelujakson aikana.

Kuvio 13: Kielikeskuksen pienten kielten opiskelijamäärien kehittyminen vuosina 2005–2008



Dramaattisin pudotus on tapahtunut italian kielen opiskelussa. Opiskelijamäärien kehityksen perusteella italian kieli on pudonnut kieleksi, jossa on kyseisenä jaksana ollut vähiten opiskelijoita. Pudotus neljässä vuodessa on ollut jopa lähes 43 %. Yksi syy siihen, että valinnaisten kielten opiskelu on pudonnut eniten nimenomaan italian kielessä, on se, että italian kursseilla ei ole ollut ryhmäkoolle kattoa eli osallistujamäärän rajoituksia kuten muissa kielissä. Ryhmäkoot olivat ennen tutkinnonuudistusta erityisesti alkeiskursseilla erittäin suuret. Viimeisen kahden vuoden aikana ryhmäkoot ovat opiskelijoiden vähentyessä selvästi tasoittuneet. Opettajana olen myös pyrkinyt inhimillistämään työaikoja niin, etteivät työpäivät veny aamu kahdeksasta ilta kahdeksaan. Tämän voi olettaa rajanneen opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua kursseille. Myös opettajan tutkimuksen teosta on aiheutunut tarve vähentää ylipaisunutta työtaakkaa.

Myös espanjan kielen opiskelun lievä kasvu on tahtunut alaspäin viimeisen vuoden aikana. Tilanne on kuitenkin se, etteivät edelleenkään kaikki halukkaat yliopiston opiskelijat mahdu espanjan kursseille. Valtakunnallisesti katsottuna espanjan opiskelu on ollut nousussa viime vuosina eri koulutusasteilla, mikä selittyy kiinnostuksen lisääntymisellä espanjankieliseen kulttuuriin ja kokemuksesta, että espanjaa arvostetaan maailmalla laajasti puhuttuna kielenä. Sillä siis koetaan olevan laajasti käyttöarvoa.

Selvin nousija Oulun yliopiston kielikeskuksen pienistä kielistä näyttää olevan japani, jossa opiskelijamäärien kasvu selittyy osin alkeiskurssista erillisen kirjainmerkkien itseopiskelukurssin tarjoamisella. Japani nauttii kuitenkin selvästä noususta, mihin on omalta osaltaan vaikuttamassa yleinen trendi kiinnostuksen lisääntymisessä japanilaiseen kulttuuriin. Graszin ja Schlabachin (tulossa) kyselytutkimuksessa erityisesti japanin opiskelumotivaation lähteeksi nousi kiinnostus maan kulttuuriin. Oulun yliopiston tarjoamat Japani-opinnot yhdistettynä kielikeskuksen italian kielen kurssitarjontaan tarjoavat koko Suomen laajuisesti kattavan ja merkittävän opintokokonaisuuden, huomioon ottaen myös sen, että japani ei ole vielä perus- tai toisella asteella kieliohjelmassa mukana.

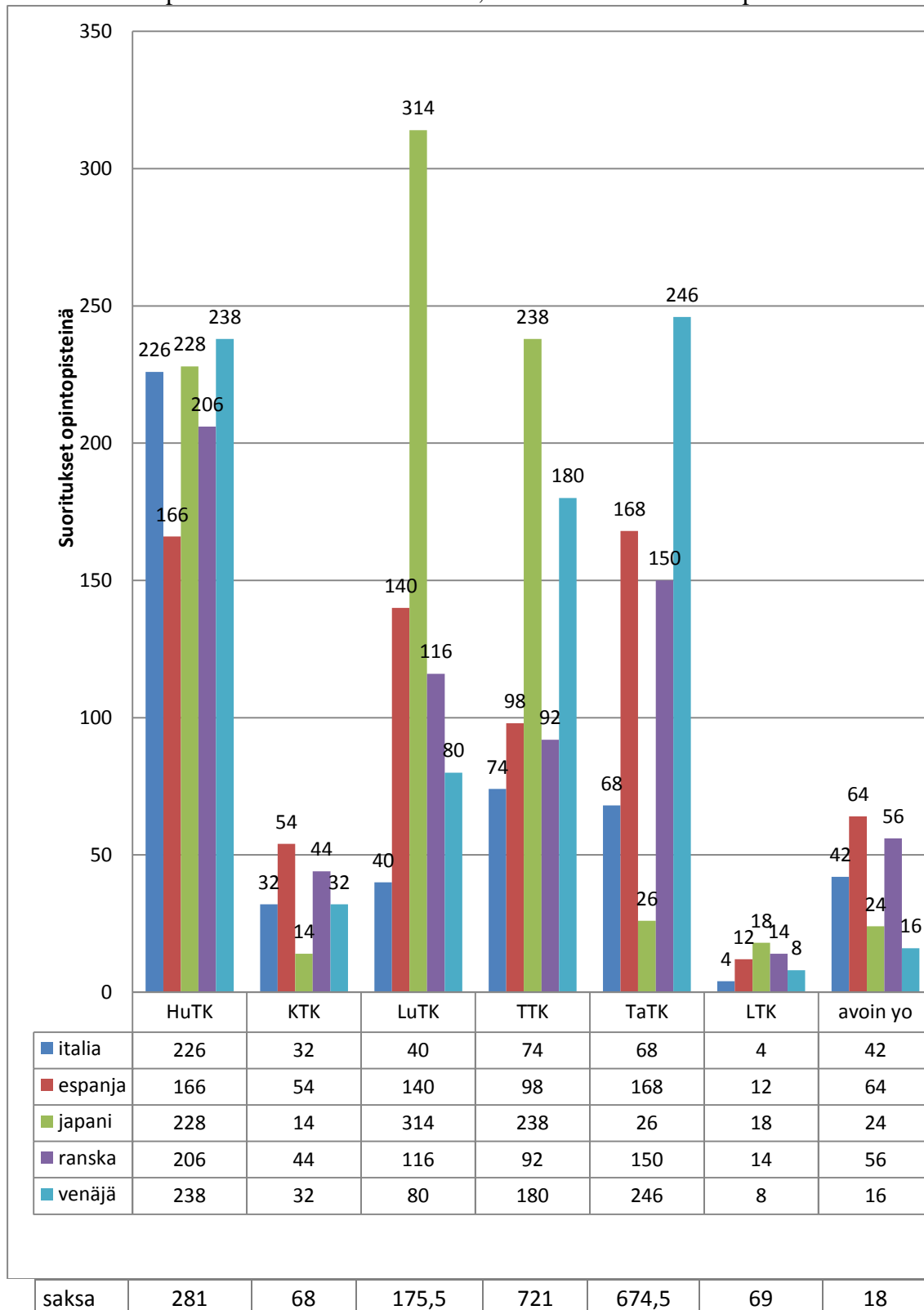
Jos vertaillaan opiskelun määrää tiedekunnittain Oulun yliopiston kielikeskuksen eri pienten kielten eli yhden opettajan voimin opetettavien kielten välillä, osuuksissa löytyy yllättäviäkin eroja. Seuraavassa kuviossa 14 (s. 55) on esitettynä tiedekuntien opiskelijoiden suoritukset pienten kielten kursseilla vuonna 2008. Vertailun vuoksi kuvioon liittyvässä taulukossa on nähtävissä myös saksan kielen (jossa oli viisi opettajaa) suoritusten määrät. On huomioitava, että taulukon suoritusten määrät on arvioitu kursseille ilmoittautuneiden perusteella, joten todentuneet suoritukset ovat taulukon arvoja pienemmät. Taulukko kuitenkin havainnollistaa mahdollisia tiedekuntakohtaisia eroja eri kielten opiskelun välillä.

Kuviosta ilmenee, että humanististen tieteiden opiskelijat opiskelevat melko tasaisesti kaikkia pieniä kieliä. Merkittävää on lääketieteen opiskelijoiden suoritusten lähes täydellinen puuttuminen sekä kasvatustieteiden suhteellisen pieni määrä pienten kielten kursseilta. Luonnontieteellisessä ja teknillisessä opiskellaan huomattavasti muita kieliä enemmän japania. Tekniikan opiskelijat opiskelevat selvästi enemmän myös venäjää. Taloustieteissä on suurimmat erot eri kielten opiskelussa. Siellä venäjän opiskelu selvästi suosituinta, kun taas japania opiskellaan siellä vähiten.

Tarkasteltaessa tiedekuntien osuuksia yksittäisissä kielissä, voidaan tehdä seuraavia havaintoja. Espanjan kielen opiskelijoissa on melko tasaisesti humanististen tieteiden, luonnontieteiden sekä taloustieteiden opiskelijoita tekniikan opiskelijoiden seuratessa neljänneksi suurimpana tiedekuntana. Japanin kielessä suurin opiskelijaryhmä on luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijat, joita kursseilla on lähes puolet. Seuraavaksi suurimpina ryhminä tulevat tekniikan ja humanististen tieteiden opiskelijat, joita viime vuosina on yhä enemmän japanin kursseilla. Ranskan opiskelijoista taas humanististen tieteiden edustajat muodostavat suurimman ryhmän ja toisena merkittävänä ryhmänä ovat taloustieteiden opiskelijat luonnontieteilijöiden seuratessa kolmantena. Venäjän kieltä sen sijaan opiskelevat eniten taloustieteiden opiskelijat humanistien seuratessa tiukasti kannoilla ja tekniikan opiskelijoiden sijoittuessa kolmanneksi. Saksaa taas opiskellaan perinteisesti huomattavasti enemmän tekniikan sekä taloustieteiden tiedekunnissa, joiden opiskelijoille on voitu tarjota oman erikoisalnan saksan kursseja. Tekniikan opiskelijoiden saksan opiskelijoita on yli kuusi kertaa enemmän kuin keskimäärin pienissä kielissä ja taloustieteiden opiskelijoita viisinkertainen määrä. Muiden tiedekuntien osalta saksaa opiskellaan suhteessa pieniä kieliä vastaavia määriä.



Kuvio 14: Eri tiedekuntien opiskelijoiden suoritukset Oulun yliopiston kielikeskuksen pienissä kielissä vuonna 2008, arvio ilmoittautumisten perusteella



Lähde: Oulun yliopiston kielikeskuksen tilastotietoja vuodelta 2008.

## **6.2 ITALIAN KIELEN OPISKELUSTA ERI KIELIKESKUKSISSA VUOSINA 2004–2008**

Tässä luvussa vertailen tutkinnonuudistuksen vaikutuksia italian opiskelun määriin eri kielikeskuksissa. Vertailen eri yliopistojen kielikeskusten opiskelijamäärien ja opintopistesuoritusten määrien kehitystä vuosien 2004–2008 välisenä aikana. Vertailussa ovat mukana kielikeskukset, joissa italiaa opetetaan eli Oulun lisäksi Helsingin, Tampereen, Turun, Vaasan, Jyväskylän ja Lapin yliopistojen kielikeskukset sekä Åbo Akademin Centret för språk och kommunikation. Kysymykseksi nousee, ovatko opiskelijamäärät vähentyneet pelkästään Oulun yliopistossa vai onko myös muissa yliopistoissa vastaavanlaisia kehityssuuntauksia nähtävissä.

Suomen eri kielikeskusten vertailussa ensimmäiseksi vertailen Oulun, Turun ja Åbo Akademin opiskelijamäärien kehitystä. Tilastoissa ovat mukana kaikkien yksittäisten kontaktiopetuskurssien suorittaneet opiskelijat. Vertailu on neljän viimeisen vuoden ajalta. Turun yliopistojen kielikeskusten tilastot<sup>13</sup> ovat kalenterivuosilta 2004–2007, kun taas Oulun yliopiston tilastot pohjautuvat tilastointiin lukuvuosilta 2004–2008. Vertailussa sillä, onko kurssisuoritukset tilastoitu lukuvuosittain vai kalenterivuositain, ei kuitenkaan ole suurta merkitystä, koska tarkoitus on selvittää yleisiä kehityssuuntauksia kyseisessä nelivuotisjaksossa ja saada siten suuntaa antavia tuloksia tutkinnonuudistuksen mahdollisista vaikutuksista italian opiskeluun.

Kuvio 15 (s. 58) kuvaa Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijamäärien kehitystä kurseittain lukuvuosina 2004–2008. Siinä näkyy selvä opiskelijamäärien pudotus lähes kaikkien kurssien osalta. Keskimäärin opiskelijakato on noin 30 % tarkastelujakson aikana. Syksyn 2008 ja vuoden 2009 tilastot mukaan laskettuna opiskelijamäärät ovat edelleen laskussa. Kuvio 15 näkyvä lukuvuoden 2005–2006 alkeiskurssien osallistujien suuri määrä selittyy vielä vanhaa tutkintoa suorittaneiden suurella osuudella.

Turun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijamäärien kehitystä kuvaava Kuvio 16 (s. 59) osoittaa, että kaikkien kurssien opiskelijamäärät ovat tutkinnonuudistuksen myötä lähteneet laskuun. Alkeis- ja jatkotason kurssien

---

<sup>13</sup> Turun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijoiden tilastot vuosilta 2004–2007, lähde: Veera Scotto di Marco, italian kielen lehtori, Turun yliopiston kielikeskus, 2008; Åbo Akademin kielikeskuksen italian opiskelijoiden tilastot vuosilta 2004–2007, lähde: Linda Meurman, italian kielen lehtori, Åbo Akademi, 2008.

suorittaneiden määrä on laskenut parissa vuodessa noin 20–30 prosenttia. Kuvio 17 (s. 59) mukaan Åbo Akademin kielikeskuksen tilastot tekevät notkahduksen alaspäin vuoden 2005 kohdalla, kun taas kuvioista 15 ja 16 näkyy, että Oulun ja Turun yliopistojen kielikeskuksissa kyseisenä vuonna oli sen sijaan muita vuosia enemmän italian opiskelijoita.

Kyse on tutkinnonuudistuksen voimaantulovuodesta, joka näyttää aiheuttaneen eri yliopistoissa erilaisia reaktioita. Kuvioon 18 (s. 60) on koottuna Oulun, Turun ja Åbo Akademin kielikeskusten italian kielen kokonaissuoritukset. Kuvion perusteella Åbo Akademin tilanne näyttäisi olevan elpymään päin vuoteen 2007 tultaessa, mutta italian opettajan Linda Meurmanin mukaan opiskelijamäärät ovat sielläkin laskussa vuoden 2008 osalta ja erityisesti jatkoryhmät ovat pieniä. Voidaan siis todeta, että kaikissa tarkastelluissa kolmessa kielikeskuksessa opiskelijamäärät ovat kääntyneet laskuun tutkinnonuudistuksen myötä. Huomattakoon, että Turun kielikeskuksen syksyn 2008 osalta, että italian opiskelijamäärät ovat jonkin verran elpyneet ja vuonna 2009 italian kielen opiskelijamäärissä on tapahtunut nousua ja italia on säilyttänyt asemansa moneen muuhun kieleen verrattuna huomattavasti paremmin.<sup>14</sup> Myös Åbo Akademin opiskelijamäärissä on tapahtunut elpymistä vuoden 2009 syksyllä<sup>15</sup>. Kaikkien kolmen yliopiston italian opettajien näkemys kuitenkin on, että tutkinnonuudistuksen myötä italian opiskelu valinnaisena kielenä on vaarassa vähentyä, ellei tehdä erityisiä toimia opiskelun tukemiseksi.

Oulun osalta huolestuttavinta on se, että aikaisempaan verrattuna opiskelu jätetään entistä selvemmin jo heti ensimmäisen vuoden opintojen jälkeen ja että erityisesti keskitason jatkokurssien opiskelijamäärät ovat suorastaan romahtaneet. Turun yliopiston kielikeskuksessa ja Åbo Akademiassa pudotus ei ole ollut niin selvä. Keskitason kurssit Oulun yliopiston kielikeskuksessa on pystytty järjestämään ainoastaan poikkeusjärjestelyin osallistujamäärien jäädessä alle ryhmän perustamisen minimivaatimusten.

Erityisesti ylemmän tason jatkokurssien järjestäminen on vakaalaudalla opiskelijamäärien vähenemisen vuoksi. Tämä näkyy myös siirtymäkauden tilastoissa. Oulun yliopistossa italian jatkokurssi 3 ja keskustelukurssin opiskelijamäärät jäävät usein alle kymmenen ja keskustelukurssia ei kaikkina vuosina ole voitu tarjota. Tämä näkyy heilahteluna tilastoissa. Sama näkyy Turun yliopiston jatkokurssi 3:n ja conversazione- eli keskustelukurssin opiskelijamäärien selvänä pudotuksena. Jatkokurssi 3:a ei ole voitu järjestää vuonna 2004 ja opiskelijamäärä on tippunut

---

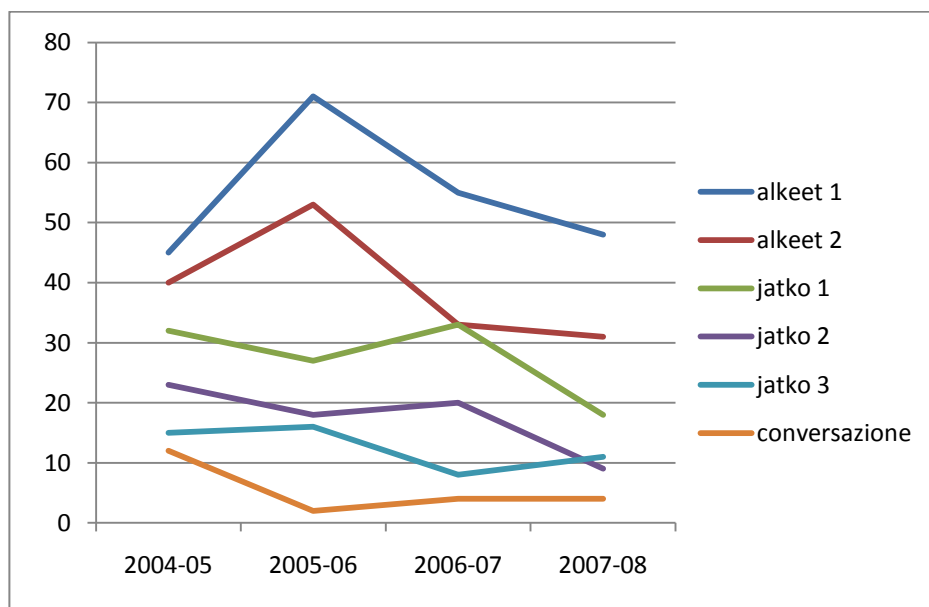
<sup>14</sup> Scotto di Marco, Veera, italian kielen lehtori, Turun yliopiston kielikeskus, sähköpostiviesti 8.1.2010.

<sup>15</sup> Meurman, Linda, italian kielen lehtori, Åbo Akademi, 2010: sähköpostiviesti 4.3.2010.

keskimäärin kymmeneen. Conversazione-kurssin osallistujamäärä on pudonnut 22:sta 14:ään. Myös Åbo Akademin italienska 4-kurssin opiskelijamäärä jää tarkastelujaksossa alle kymmenen ja vuonna 2006 kurssia ei järjestetty opiskelijamäärän vähyys vuoksi.

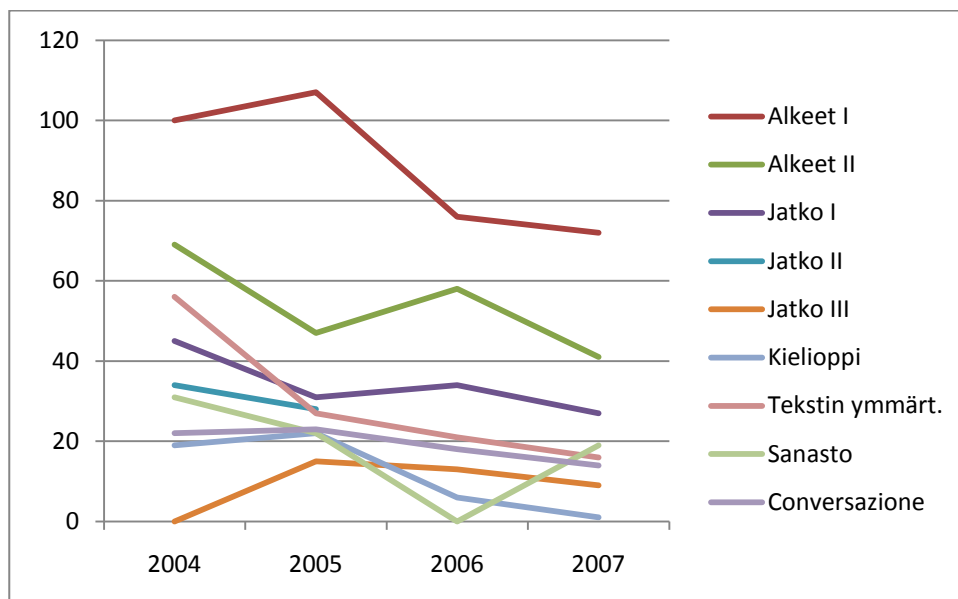
Kun opetus tapahtuu pienessä kielessä yhden opettajan voimin, tutkinnonuudistuksen vaikutukset italian kielen opiskeluun voivat siten olla dramaattiset ylemmän tason kurssien osalta. Tämä tarkoittaa, että ylemmän taitotason saavuttaminen kielessä vaarantuu ja epävarmuus opiskelun jatkumosta kasvaa. Näin yhä useammalta opiskelijalta jää saavuttamatta opiskelulle asetetut tavoitteet ja opiskelun pitkäjänteinen suunnittelu vaikeutuu. Epävarmuuden kasvaessa seurauksena voi olla yleinen kiinnostuksen väheneminen kielen opiskelua kohtaan ja siten yhä harvempi aloittaa kielen opiskelun. Tämä voi vaikuttaa erityisesti opiskelijoiden kiinnostukseen lähteä opiskeluvaihtoon kohdemaahan.

Kuvio 15: Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain lukuvuosina 2004–2008



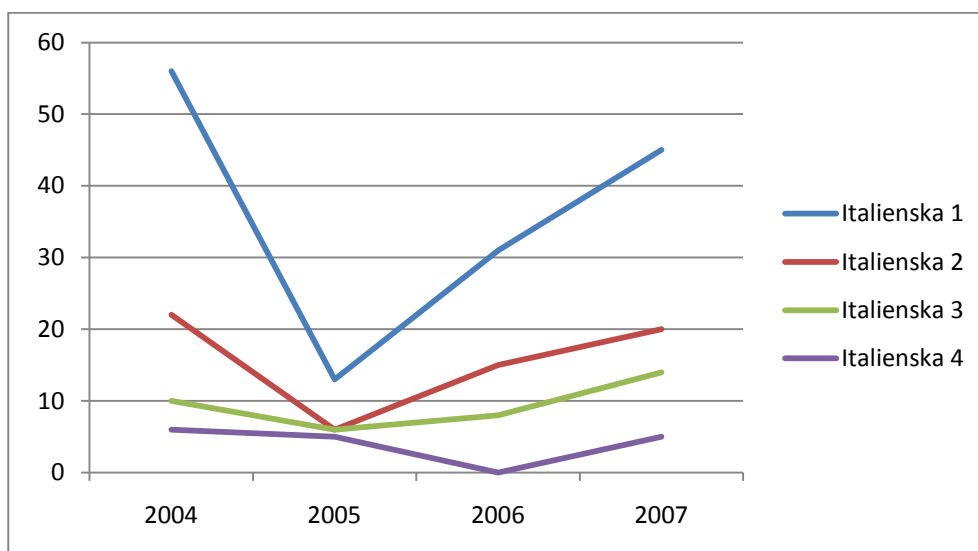
Lähde: Oulun yliopiston kielikeskus, opintosuoritusrekisteri, 2004–2008.

Kuvio 16: Turun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain kalenterivuosina 2004–2007



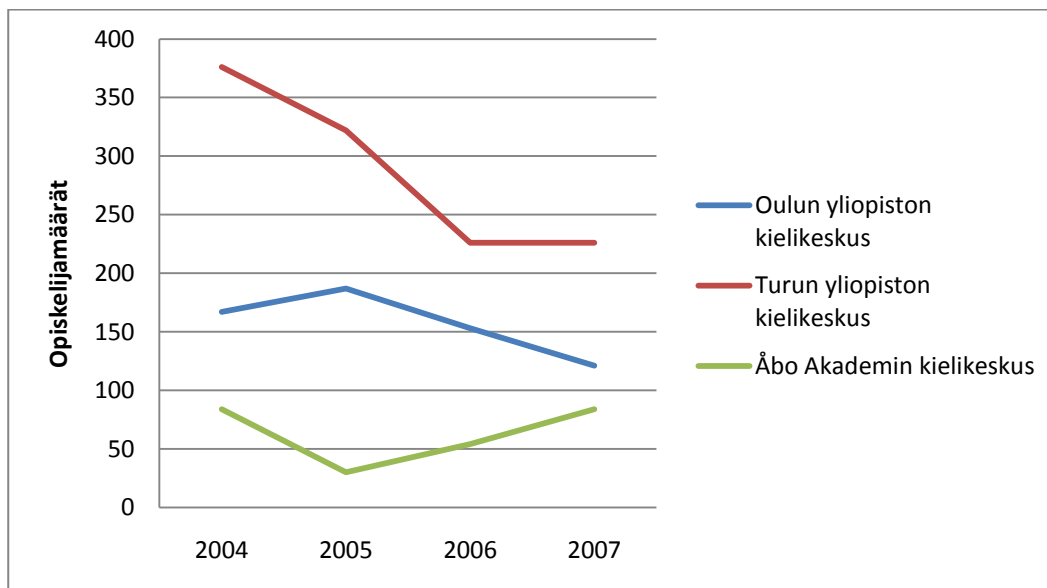
Lähde: Veera Scotto di Marco, italian kielen lehtori, Turun yliopiston kielikeskus, 2008.

Kuvio 17: Åbo Akademin kielikeskuksen (Centret för språk och kommunikation) italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain kalenterivuosina 2004–2007



Lähde: Linda Meurman, italian kielen lehtori, Åbo Akademi, 2008.

Kuvio 18: Italian kielen opiskelijoiden kokonaismäärät vuosittain Oulun, Turun ja Åbo Akademin kielikeskuksissa vuosina 2004–2007



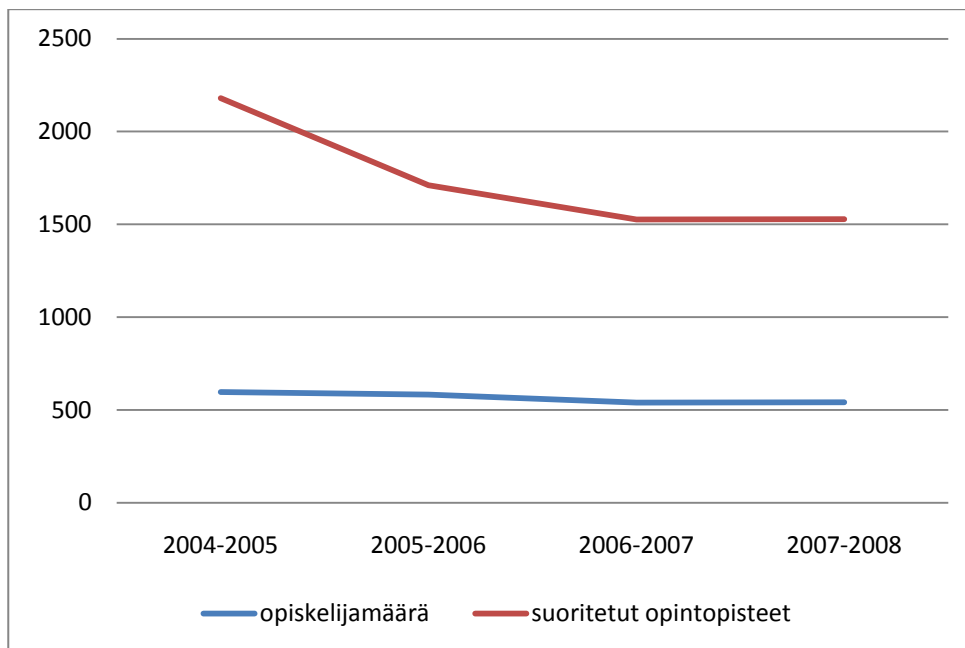
Lähde: Oulun yliopiston opintosuoritusrekisteri 2004–2007; Veera Scotto di Marco, Turun yliopiston kielikeskus, 2008; Linda Meurman, Åbo Akademi, 2008.

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan italian kielen opiskelun kehittymistä Suomen muissa yliopistoissa, joissa italian kieltä voi opiskella kielikeskuksessa eli Helsingin, Tampereen, Jyväskylän, Lapin ja Vaasan yliopistoissa.

Helsingin yliopiston kielikeskuksessa opetus on volyymiltaan suurinta Suomen yliopistojen kielikeskuksista. Italian kielen opiskelijoita lukuvuonna 2004–2005 oli lähes 600. Vuoteen 2007 mennessä opiskelijamäärä oli laskenut 540:een. On luonnollista, että vuosittaiset vaihtelut jäävät vähäisemmiksi opiskelijavolyymin ollessa korkeampia. Vastaavasti muissa kielikeskuksissa opiskelijamäärien jäädessä alhaisiksi myös vuosittaiset vaihtelut voivat olla suhteessa hyvinkin suuria.

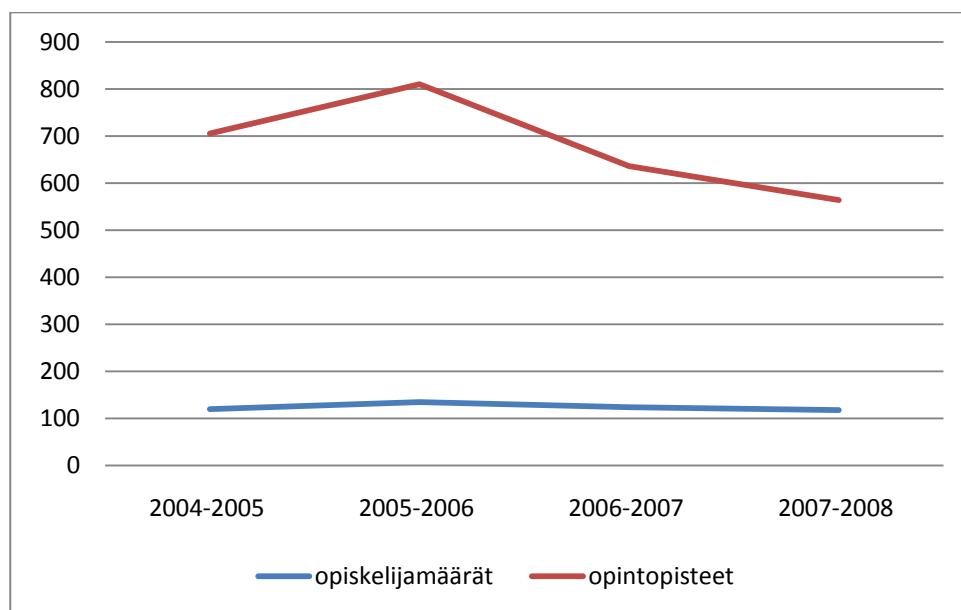
Seuraavasta kuviosta (Kuvio 19) näkyy, että opiskelijamäärissä pudotus ei ole ollut niin jyrkkää kuin suoritettujen opintopisteiden määrissä. Neljän vuoden aikana opintopistemäärät putosivat noin 30 %, mutta sen sijaan opiskelijamäärät putosivat 9,2 %. Tämä tarkoittaa, että lukuvuonna 2007–2008 opiskelija suoritti keskimäärin vähemmän opintoja kuin neljä vuotta aikaisemmin. Huomioitavaa Helsingin osalta on, että kahden viimeisen vuoden aikana tilanne on tasaantunut ja niin suoritukset kuin opiskelijamäärät ovat pysyneet samana.

Kuvio 19: Helsingin yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijat ja opintopisteet lukuvuosina 2004–2008



Lähde: Helsingin yliopiston kielikeskus, opiskelijarekisterit, 12.2.2009.

Kuvio 20: Tampereen yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijat ja suoritetut opintopisteet lukuvuosina 2004–2008



Lähde: Tampereen yliopisto, kielikeskus, rekisteritiedot, 3.3.2009.

Tampereen yliopiston kielikeskuksessa italian kielen opiskelijamäärät olivat tarkastelujaksossa melko vakaat. (Ks. ed. Kuvio 20) Lukuvuonna 2005–2006 opintosuoritusten määrä nousi, mikä selittyy mitä todennäköisimmin vanhan tutkinnon mukaan valmistumaan aikoneiden loppurutistuksesta. Lasku neljän vuoden ajanjaksossa opintosuoritusmäärissä oli noin 20 prosenttiyksikön luokkaa. Kahden viimeisen vuoden kohdalla määrät ovat tasaantuneet. Lukuvuonna 2010–2011 Tampereella kielikeskuksen valikoimasta poistettiin italia ainakin toistaiseksi eli tilanne on siellä sama kuin Oulussa. Perusteena lopettamiselle on budjettivaje ja keskittäminen pakollisten kurssien tarjontaan.

Kuviossa 21 (s. 63) näkyvä Jyväskylän yliopiston italian opiskelussa lukuvuonna 2006–2007 tapahtunut selvä piikki ylöspäin selittyy sillä, että ennen kyseistä lukuvuotta italian kielen opetusta ei annettu kielikeskuksessa säästösyistä. Useamman vuoden italiaa saattoi opiskella avoimen yliopiston puolella opiskelijoille maksullisilla kursseilla sekä kansalaisopistossa. Myös kielten laitoksella pidettiin tuona aikana italian alkeiskursseja. Näistä kursseista saattoi hakea korvaavuuksia kielikeskuksesta. On selvää, että opiskelijoiden määrä maksullisilla kursseilla on vähäisempi, joten kurssien siirtäminen avoimen yliopiston puolelle on vähentänyt italian opiskelua. Kurssitarjonnassa on ollut neljä kurssia eli opintoja kahdeksi vuodeksi.

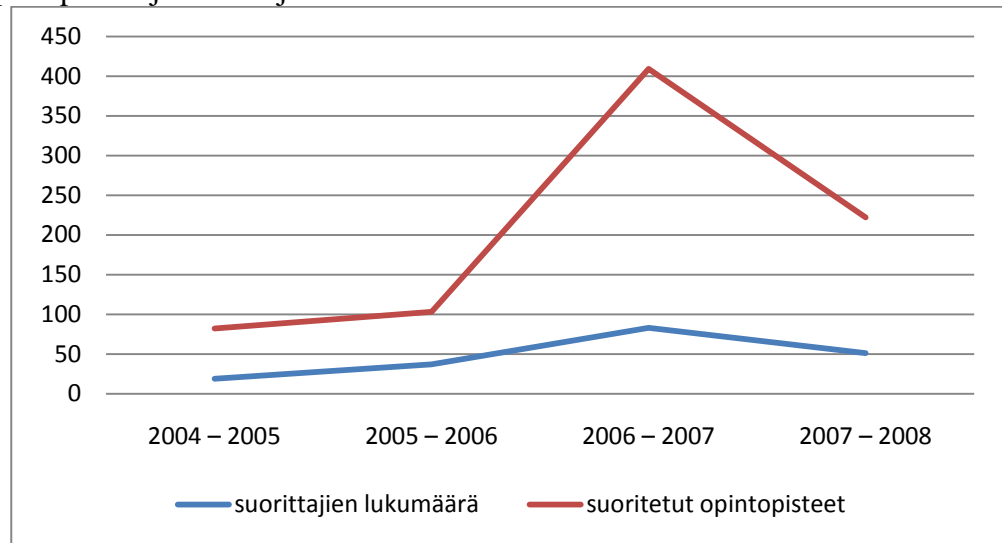
Syksystä 2006 Jyväskylässä italian opetuksen siirtyessä jälleen kielikeskukseen vastaavasti avoimen puolella opiskelijamäärät ovat vähentyneet. Säästötoimet kohdistuvat tällä kertaa avoimen puolelle, jossa vuonna 2008 ei järjestetä italian kursseja. Sama koskee kansalaisopistoa. Kurssien opettajan Merja Pänkäläisen arvion mukaan<sup>16</sup> italian kielen puuttuessa kielikeskuksen tarjonnasta opiskelijat valitsevat mahdollisesti jonkin muun romaanisen kielen, ellei heillä ole mitään erityistä syytä opiskella juuri italiaa. Tutkinnonuudistus näyttäisi vähentäneen italian opiskelijoita myös Jyväskylässä. Syynä on erityisesti se, ettei humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla ole tutkinnoissa enää pakollista toista vierasta kieltä. Kursseilla on kuitenkin edelleen paljon humanististen tieteiden opiskelijoita, sillä he opiskelevat omasta mielenkiinnosta ja osa heistä on lähdössä vaihtoon Italiaan. Opetuksen siirtyessä kielikeskukseen näyttää opintoja suoritettua pidempään verrattuna avoimen puolen opetukseen.

---

<sup>16</sup> Jyväskylän kielikeskuksen tilastoja on kommentoinut italian opettaja Merja Pänkäläinen, sähköpostiviesti 2.3.2009.

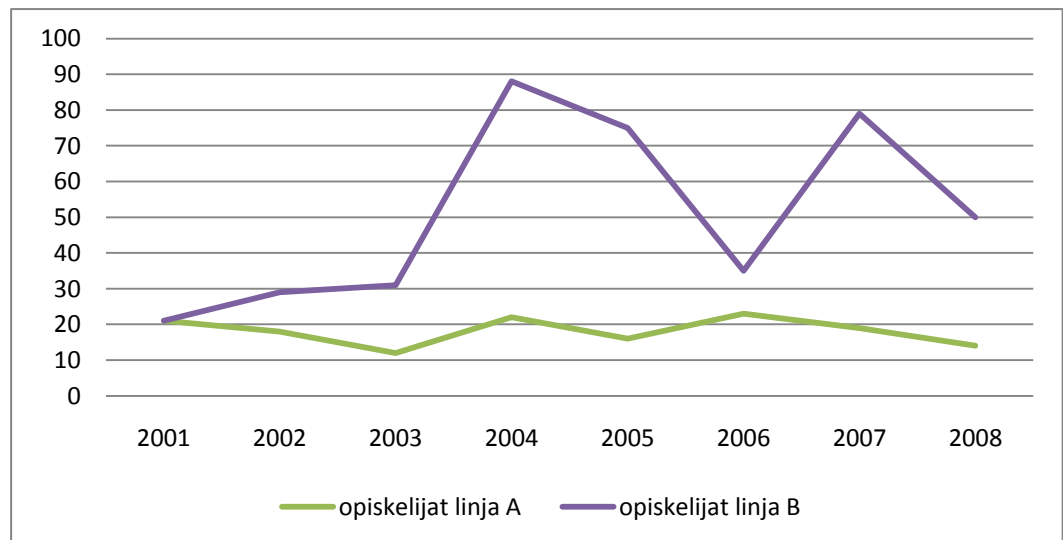


Kuvio 21: Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen italian kielessä suoritettut opintopisteet ja suorittajien lukumäärät lukuvuosina 2004–2008



Lähde: Jyväskylän yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit, 13.2.2009.

Kuvio 22: Jyväskylän kielten laitoksen italian kielen linjan A ja linjan B sivuaineopiskelijoiden lukumäärät vuosina 2001–2008



Lähde: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, opiskelijarekisterit, 16.2.2009.

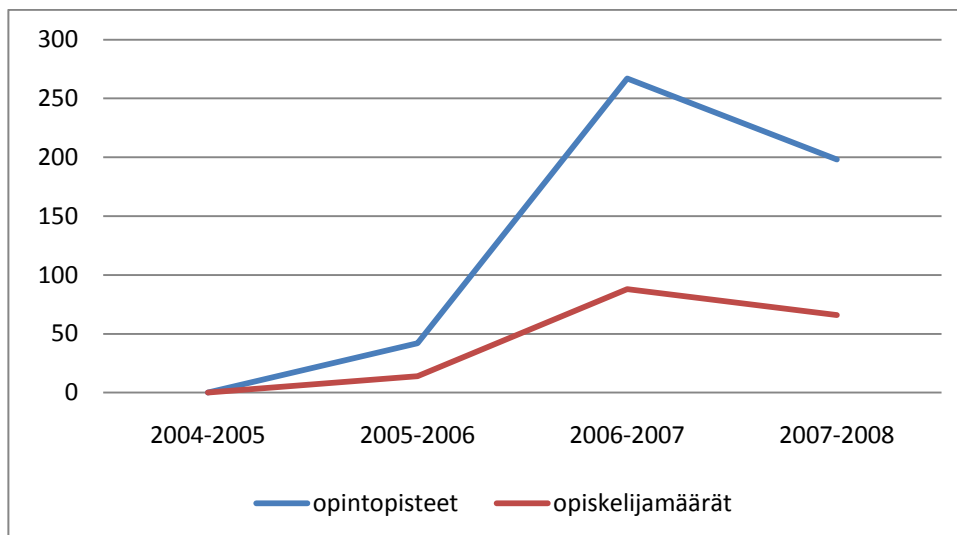
Nykyisin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksella on mahdollista suorittaa perus- ja aineopinnot italian kielessä. Linja A tarkoittaa italian kielen opintoja, joihin opinto-oikeus haetaan sivuaineen valintakokeen kautta. Perusopintojen laajuus on 30 opintopistettä ja aineopintojen 50 opintopistettä. Linja B eli italian kielen ja kulttuurin opinnot ovat olleet tarjolla vuodesta 2006. Näihin opintoihin kuuluvat italian kielen perusopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 30 opintopistettä. Linja B on

avoin oppiainekokonaisuus kaikille yliopiston varsinaisille opiskelijoille. Vuoteen 2006 linja B oli ohjelmassa Studi Italiani perusopinnot-nimikkeellä.

Edellä olevissa kuvioissa 21 ja 22 näkyy selvästi, miten Jyväskylän kielikeskuksen opetuksen siirtyminen avoimesta yliopistosta takaisin kielikeskukseen on yhteydessä kielten laitoksen italian opiskelijamääriin. Kielikeskuksen opiskelijamäärän noustessa syksyllä 2006 vastaavasti kielten laitoksen puolella linjan B opiskelijamäärissä on laskua ja vastaavasti vuosien 2004 ja 2005 osalta suuntaus on käänteinen. Tarkkaa syytä linjan B suurille vuosittaisille vaihteluille ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista selvittää.

Lapin yliopiston italian opiskelijamäärät on kuvattuna seuraavassa kuviossa 23. Rovaniemellä vuonna 2004 opetus keskeytyi, koska opettajaa ei ollut saatavilla. Kevätlukukaudella opetusta saatiin jälleen järjestettyä yhden kurssin verran. Syksystä opetusta on ollut kaksi kurssia lukukaudessa. Muutaman vuoden tauon jälkeen opetuksen määrä oli luonnollisesti korkeampi. Osin vuoden 2008 opiskelijamäärän lasku osoittaa opetuksen määrän tasaantumista opetuksen lähdettyä jälleen käyntiin, osin se voi selittyä myös tutkinnonuudistuksen vaikutuksilla. Syksystä 2008 lähtien kurssilaaajuudet ovat tiedekuntien päätöksellä muuttuneet kolmesta opintopisteestä kahteen opintopisteeseen, mikä vähentää opintosuoritusten määrää. Kyseinen muutos ei kuitenkaan ollut vielä voimassa tämän tutkimuksen tarkasteluajanjaksossa.

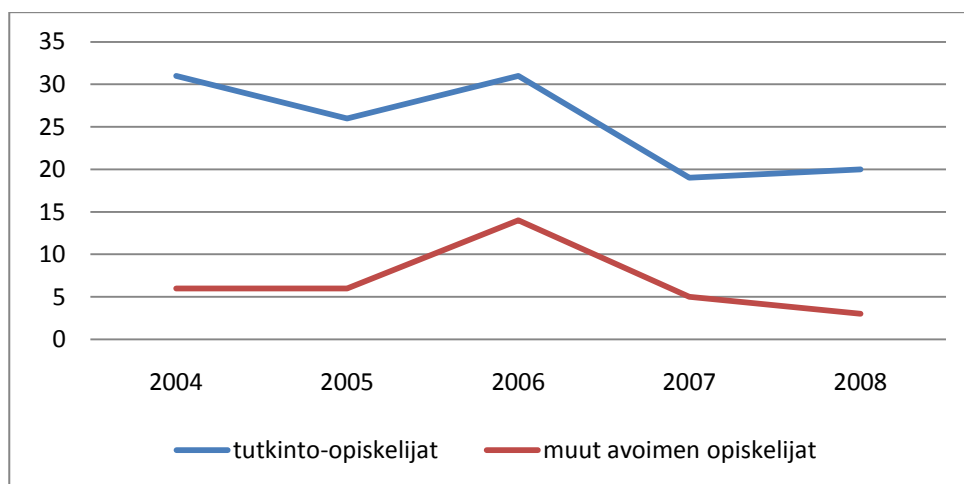
Kuvio 23: Lapin yliopiston italian kielen opiskelijamäärät ja opintopistesuoritukset lukuvuosina 2004–2008



Lähde: Lapin yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit, 18.2.2009.

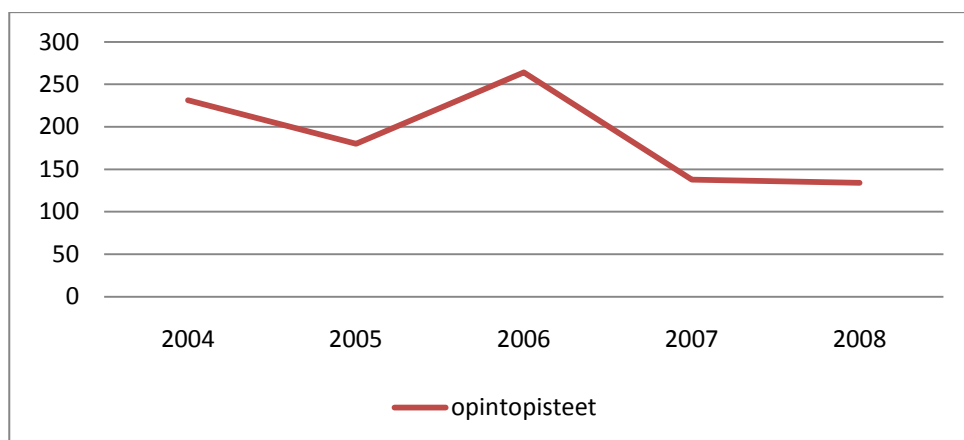
Seuraavassa kuviossa 24 on kuvattuna Vaasan Kielipalvelut-yksikön italian kielen opiskelijamäärät vuosina 2004–2008. Kuviossa on erikseen kuvattuna tutkinto-opiskelijat ja muut avoimen yliopiston opiskelijat. Vastaava opintopisteiden määrän kehitys kyseinä ajanjaksona näkyy kuviossa 25. Vaasan yliopistossa tarjotaan avoimen yliopiston kautta kaksi italian kurssia: Italian kielen alkeiskurssi (laajuus 6 op) ja Italian kielen peruskurssi (laajuus 5 op). Myös Vaasassa on tarkastelu-ajanjaksona havaittavissa lievää laskua. Kuten Jyväskylän kokemukset osoittavat, myös Vaasan yliopiston opiskelijamäärät jäävät alhaisemmiksi, kun kurssit tarjotaan avoimen yliopiston puolella. Opiskelijoita voisi siis olettaa olevan enemmän, jos yliopiston Kielipalvelut-yksikkö tarjoaisi italian kurssit yliopiston opiskelijoille. Vuosi 2008 on hieman edellisvuotta parempi, mutta siitä huolimatta neljän vuoden takaiseen laskua on noin 20 prosenttia.

Kuvio 24: Vaasan yliopiston italian kursseja avoimessa yliopistossa suorittaneet tutkinto-opiskelijat ja muut avoimen yliopiston opiskelijat 2004–2008



Lähde: Vaasan yliopisto, Kielipalvelut-yksikkö, opiskelijarekisterit, 2.3.2009.

Kuvio 25: Vaasan avoimen yliopiston italian opintosuoritukset 2004–2008



Lähde: Vaasan yliopisto, Kielipalvelut-yksikkö, opiskelijarekisterit, 2.3.2009.

### **6.3 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ ITALIAN KIELEN OPISKELUN TILANTEESTA KIELIKESKUKSISSA**

Vaikkakin tarkasteluajanjaksona neljä vuotta (vuodet 2004–2008) on lyhyt aika eikä sen perusteella voi tehdä johtopäätöksiä tutkinnonuudistuksen lopullisista vaikutuksista, antaa se kuitenkin kuvan tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden vaikutuksista italian kielen opiskeluun. Yhteenvetona edellä käsitellystä viivaviidakosta voi sanoa, että monissa kielikeskuksissa on ollut suuriakin vuosittaisia heilahteluja opiskelijamäärissä ylös- ja alaspäin. Helsingin kielikeskuksen opiskelijavolyymi on sen verran suuri, että siellä kehitys on luonnollisesti ollut tasaisempaa. Yleisesti käyrä jää kuitenkin alemmalle tasolle kaikissa tarkastelussa mukana olleissa yliopistossa, eli italian opiskelu näyttää saatujen lukujen perusteella laskeneen.

Neljän vuoden ajanjaksossa opintosuoritusten määrät ovat laskeneet Oulun, Turun ja Helsingin yliopistojen sekä Åbo Akademin kielikeskuksissa keskimäärin noin 20–30 %. Vaasan avoimessa yliopistossa opiskelevien yliopiston opiskelijoiden määrä on myös laskussa. Opintosuoritusten määrät ovat laskeneet yleisesti jonkin verran enemmän kuin opiskelijamäärät, mikä tarkoittaa, että keskimäärin opiskelija suorittaa vähemmän italian opintoja. Jyväskylän ja Lapin yliopiston tilastoissakin käyrät viimeisen vuoden osalta näyttävät alaspäin. Tilastot eivät kuitenkaan näiden yliopistojen osalta ole vertailukelpoisia muiden tekijöiden vaikuttaessa voimakkaasti lukuihin.

Voidaan kuitenkin katsoa, että tutkinnonuudistuksen voimaantulo on heikentänyt mahdollisuuksia opiskella italiaa. Ongelmana monissa kielikeskuksissa on myös se, että vaikka kiinnostuneita opiskelijoita olisi enemmänkin, ei ole resursseja vastata kysyntään ja tarjota uusia ryhmiä. Useampien alkeiskurssien tarjoaminen lisäisi opiskelijamääriä ja vahvistaisi kielen asemaa. Opiskelulle on myös muita käytännön esteitä kuten aikataulujen päällekkäisyydet muiden opintojen kanssa.

Helsingin yliopiston italialaisen filologian professori Elina Suomela<sup>17</sup> toteaa, että uusissa tutkinnoissa on vähän tilaa valinnaisille opinnoille. Tutkintoihin ei enää mahdu kielten valinnaisia jaksoja. Kieliopinnot jäävät näin opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan. Myös Marjatta Huhta tutkimuksissaan työelämän kielitaitotarpeista<sup>18</sup> toteaa, että Suomen kielivaroituksen kehittämiseen ja monipuolistamiseen tulisi panostaa jo peruskoulutuksen aikana, jotta kielistä olisi hyötyä

---

<sup>17</sup> Suomela-Härmä, Elina, italialaisen filologian professori, romaanisten kielten laitos, Helsingin yliopisto, 2009: sähköpostiviesti, 17.2.2009.

<sup>18</sup> Huhta 1999: 12–13, ks. myös Huhta 2003: 186.

opintojen jälkeen työelämässä. Myös Euroopan suurissa kielissä kielitaidon hankkiminen jää vapaaehtoisen harrastuksen varaan.

Erittäin huolestuttavaa opiskelijamäärien väheneminen on niissä yliopistoissa, joissa opiskelijavolyymi ja kurssitarjonta ovat jo ennestään vaatimattomalla tasolla. Seurauksena voi olla, että erityisesti ylemmän tason kurssien järjestäminen vaarantuu, mistä taas seuraa, että yhä harvempi opiskelija saavuttaa hyvän autonomisen oppijan taitotason kielessä. Vaaravyöhykkeessä voivat olla siis sekä opintojen laajuus että syvyys. Jos kieltä opiskellaan vähemmän, tarkoittaa se samalla, että opintoja ei suoriteta enää niin pitkälle kuin ennen. Opiskelun väheneminen vaikuttaa esimerkiksi Italiaan opiskelijavaihtoon lähtijöiden ja vaihdosta kiinnostuneiden määrään negatiivisesti.

Italiaa voi opiskella tarkastelussa mukana olleiden yliopistojen lisäksi esimerkiksi Helsingin kauppakorkeakoulussa, missä on tarjolla kaupallisen alan italian kursseja. Opetusta siellä annetaan yhden opettajan voimin. Taloustieteiden koulutusohjelmissa suuntautuminen on yleisesti ollut voimakkaasti kansainvälistymiseen tähtäävää ja kielitaitoon sillä alalla panostetaan. Tampereen kauppakorkeakoulun kuin myös koko Tampereen yliopiston opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta opiskella lukuvuonna 2010–2011 italiaa johtuen kielikeskuksen italian opetuksen lakkauttamisesta ainakin toistaiseksi resurssipulan vuoksi.

Italian kieltä voi opiskella tutkinto-opiskelijana Jyväskylän lisäksi Helsingissä (Aalto-yliopistossa) ja Turun yliopistossa. Helsingissä aloittaa vuosittain 13 uutta italialaisen filologian<sup>19</sup> tutkinto-opiskelijaa. Opintoihin kuuluu 25 opintopisteen perusopinnot, jonka jälkeen pääaineopiskelijoille 45 opintopisteen aineopinnot sekä 80 opintopisteen syventävät opinnot ja vastaavasti sivuaineopiskelijoille 35 opintopisteen aineopinnot ja 60 opintopisteen syventävät opinnot.

Turussa italian oppiaine kouluttaa italian kielen asiantuntijoita kansallisen ja kansainvälisen työelämän palvelukseen: kääntäjiksi, opettajiksi, kieliviestijöiksi eri tehtäviin sekä esim. matkailun, kaupan ja hallinnon tehtäviin. Koulutus tarjoaa pohjan myös tutkijan uraa suunnittelevalle. Italian kieltä voi Turun yliopistossa opiskella pää- ja sivuaineena (perusopinnot 25 op; aineopinnot: pääaine 45 op / sivuaine 35 op; syventävät opinnot: pääaine 80 op / sivuaine 60 op). Opinnoissa on kaksi linjaa: italian kielen ja kulttuurin linja ja kääntämisen linja. Opiskelija valitsee linjan ensimmäisen vuoden opintojen jälkeen. Kääntämisen linjalle otetaan 10 pääaineopiskelijaa ja 10 sivuaineopiskelijaa.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Italialainen filologia, nykykielten laitos, Helsingin yliopisto. (28.3.2011).

<sup>20</sup> Italia, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto. (28.3.2011).

Italia-opintoja on voinut suorittaa myös Renvall-instituutissa, joka oli Helsingin yliopiston alue- ja kulttuurintutkimukseen erikoistunut yksikkö ja samalla osa humanistista tiedekuntaa. Sen työn lähtökohtia ovat tieteidenvälisyys, kansainvälinen yhteistyö sekä läheinen yhteys ympäröivään yhteiskuntaan. Renvall-instituutin eurooppalaisten kulttuurien ja alueiden tutkimuskokonaisuudessa on voinut suorittaa 10 opintoviikkoa (5 ov pakollisia ja 5 ov vapaavalintaisia perusopintoja) Italian tutkimusta (Studia Italica). Ranskan ja Italian tutkimus on yksi erikoistumisvaihtoehtoista, jossa voi suorittaa yksittäisiä opintojaksoja tai perusopinnot (25 op). Opinto-oikeus tutkimuskokonaisuuden perusopintoihin on kaikilla Helsingin yliopiston opiskelijoilla. Pääaineopiskelijaksi haetaan humanistisen tiedekunnan kautta. Renvall-instituutti on 1.1.2010 lähtien osa Maailman kulttuurien laitosta. Alue- ja kulttuuritutkimuksessa voi erikoistua Eurooppaan, jolloin perusopinnoissa maantieteellisenä alueena yhtenä vaihtoehtona on edelleen Ranska ja Italia.<sup>21</sup> Helsingissä myös Sibelius-akatemian ohjelmassa on italian kielen kurssija vaihtoehtoisena ja valinnaisena kielenä<sup>22</sup>. Kielikeskusten kurssija vastaavaa kurssitarjontaa on lisäksi kesäyliopistoissa ja avoimissa yliopistoissa ympäri Suomea. Esimerkiksi Kajaanin yliopistokeskuksessa on avoimen yliopiston kautta tarjottu italian alkeiskursseja lukuvuonna 2008–2009.

Ammattikorkeakoulujen italian kurssitarjontaa en käsittele tässä tutkimuksessa. Todettakoon, että Oulun ammattikorkeakoulussa italiaa ei ole tarjolla, vaikka opiskelijavaihdon onnistumiseksi tarvetta italian kielen kurssien tarjoamiseen on sielläkin olemassa. Yhteistyötä yliopiston ja ammattikorkeakoulun kielten opetuksen kehittämiseksi on tehty, mutta yhteistyön tavoitteen ollessa resurssien säästäminen on todennäköistä, ettei se tuo parannusta italian kielen tilanteeseen. Ongelmana on myös yksiköiden sijainti hajallaan eri puolella kaupunkia.

Suomessa on monia akateemisen tason instituutioita ja koulutusyksiköitä, joissa italian kielen opiskelu on mahdollista. Italian kielen poistuminen niin Oulun kuin Tampereen kielikeskusten tarjonnasta syksystä 2010 on kuitenkin tehnyt merkittävän leikkauksen tarjottavan opetuksen määrään. Kokonaiskuvaa italian opetuksen tilasta Suomessa ei kuitenkaan tämän vertailun puitteissa ollut mahdollista kartoittaa työni keskittyessä tarkastelemaan lähinnä Oulun kielikeskusta. Italian kielen opiskelumahdollisuuksia ja opiskelussa tapahtuvia kehityssuuntauksia tulisikin jatkossa seurata, jotta opetusta voitaisiin tukea ja kehittää vastaamaan paremmin nykypäivän tarpeita alueelliset erityispiirteet huomioon ottaen.

---

<sup>21</sup> Renvall-instituutti. (3.3.2009); 1.1.2010 alkaen Maailman kulttuurein laitos, Eurooppalaisten kulttuurien ja alueiden tutkimus. (28.3.2011).

<sup>22</sup> Sibelius-akatemia. (3.3.2009).

## 7. KOLME VUOSIKYMMENTÄ KASVUA – MILTÄ NÄYTTÄÄ TULEVAISUUS?

Italian kielestä on vuosien saatossa kasvanut Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoimassa varteenotettava vaihtoehto muiden vieraiden kielten rinnalle. Se on kieli jolla on merkittävä asema niin nykypäivänä kuin tulevaisuudessakin monella eri alalla kansainvälisissä verkostoissa. Italian kielen monipuoliset opiskelumahdollisuudet vahvistaisivat myös monikielisyyden ja monikulttuurisuuden toteutumista Oulun yliopistossa ja tuovat kansainvälistymistavoitteisiin oman täydentävän lisänsä.

Tutkimuksessa ilmeni, että eri tiedekuntien osuuksissa oli suuria eroja italian kielen opiskelijoiden osalta. Humanististen alojen opiskelijat ovat selvästi yliedustettuina italian kielen kursseilla verrattuna esimerkiksi lääketieteen ja arkkitehtiopiskelijoihin, jotka puuttuvat italian kursseilta lähes täysin. Yksi selkeä syy tähän on, että kyseiset selvästi aliedustetut laitokset sijaitsevat fyysisesti kaukana Linnanmaan yliopistokampuksesta, missä italian opetusta tarjotaan. Monella humanististen alojen opiskelijalla taas on suoraan hyötyä omissa opinnoissaan italian kielen tuntemuksesta. Tämä voi olla myös syy siihen, että humanististen tieteiden opiskelijat ovat pitkäjänteisimpiä eli opiskelevat italiaa pisimmälle.

Myös tekniikan ja kasvatustieteiden opiskelijoiden osuus on suhteessa pienempi verrattuna heidän osuuteensa koko yliopiston opiskelijamäärästä. Tekniikka on edelleen miesvaltainen ala, millä voi olla vaikutusta valinnaisten kielten opiskeluun. Yleisesti laitoksilla vallitseva asenneilmapiiri voi myös vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti kielten opiskeluun ja tätä tulisikin tulevaisuudessa tutkia. Opiskelijat odottavat saavansa enemmän tukea laitoksiltaan kieliopintoihinsa, ja mahdollisuus sisällyttää kieliopintoja tutkintoihin kannustaisi opiskelemaan kieliä.

Italian kielen opiskelijamäärät Oulun yliopiston kielikeskuksessa ovat olleet kasvussa aina vuoteen 2005 eli tutkinnonuudistuksen voimaan tuloon saakka. Sen jälkeen opiskelijamäärät ovat alkaneet laskea. Kehityssuuntaus ei ole vain Oulun yliopistolle ominaista, vaan italian kielen opiskelijamäärät ovat tutkinnonuudistuksen siirtymäkauden aikana olleet jonkin verran laskussa myös muissa yliopistoissa. Vertailussa olivat mukana Turun yliopiston, Åbo Akademin, Helsingin, Tampereen, Vaasan, Jyväskylän sekä Lapin yliopistojen kielikeskukset.

Kielten opiskelun väheneminen oli ennakoitavissa, sillä tutkinnonuudistuksessa pakollisten kieliopintojen määrää on supistettu ja opiskeluaikoja lyhennetty. Uudessa tutkinnoissa on vähemmän tilaa kieliopinnoille, mikä vaikuttaa niin italian kuin muidenkin kielten opiskelumahdollisuuksiin. Kehityssuunta ei vielä tässä vaiheessa voida täysin ennakoida, sillä tutkinnonuudistuksen todelliset vaikutukset alkavat näkyä vasta muutaman vuoden kuluttua. Selvä merkki kielivalintojen yksipuolistumisesta on kuitenkin nähtävissä.

Jos kielten opiskelun tukemiseksi ei tehdä erityissuunnitelmia, italian samoin kuin kaikkien muidenkin vapaaehtoisten tai valinnaisten kielten opiskelu vähenee ja viime kädessä kielikeskusten tarjoama kielivalikoima pienenee ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen mahdollisuus akateemisen koulutuksen aikana vaikeutuu. Erityisesti ylemmän tason kurssien järjestäminen pienissä kielissä vaarantuu, minkä mukana autonomisen oppijan hyvän taitotason saavuttaa entistä harvempi opiskelija. Vaaravyöhykkeessä voivat olla siis sekä opintojen laajuus että syvyys. Jos kieltä opiskellaan vähemmän, tarkoittaa se myös, että opintoja ei suoriteta enää niin pitkälle kuin ennen. Tämä vaikuttaa myös opiskelijavaihtoon lähtijöiden määrään. Erityisesti Oulun yliopistossa vaihtosuhte on selvästi negatiivinen.

Näin ollen opiskelijoiden tulisi saada tukea kieliopintojensa pitkäjänteiseen suunnitteluun ja kieliopinnot on nähtävä tärkeänä osana akateemista koulutusta. Opiskelijoita tulee kannustaa hankkimaan monipuolinen kielitaito ja hyödyntämään opiskeluaikana tarjottava mahdollisuus myös Suomessa harvinaisempien kielten opiskeluun.

Jos jotain hyvää tutkinnonuudistuksen aiheuttamasta italian kielen opiskelun vähenemisestä haluaa löytää, niin alkeiskurssien ylisuuriksi paisuneiden ryhmäkojen pienetessä on mahdollisuuksia yksilöllisempään ohjaukseen ja siten opetuksen laatuun panostamiseen. Massaluennoilla ei kielten opiskelussa laatua välttämättä saavuteta. Toinen asia on, sallitaanko harvinaisemmissa kielissä pienemmät opiskeluryhmät opiskelun jatkuvuuden takaamiseksi. Suomalaisten monipuolisen kielitaitovarannon ylläpitämisen kannalta opiskelijoiden määrän väheneminen italian opetuksessa on kuitenkin valitettava asia, mikä voi johtaa pahimmillaan myös pysyvään kurssitarjonnan vähenemiseen. Tämän hetken päätöksillä leikata kurssitarjontaa on vaikutusta kymmenien vuosien päähän tulevaisuuteen. Leikatun opetuksen elvyttämiseen menee useita vuosia.

Tässä tutkimukseni osassa käsittelin opetuksen järjestelyissä ilmeneviä käytännön ongelmia ja opiskelun esteitä Oulun yliopistossa. Tarkastelun perusteella kieliopintojen ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen tukemiseksi tulisi kehittää tiedekuntien keskinäistä sekä tiedekuntien ja kielikeskuksen välistä yhteistyötä esimerkiksi kurssiaikataulujen yhteensovittamisessa, jotta myös harvinaisempien



kielten opiskelu olisi mahdollista. Periodiopetusta antavissa tiedekunnissa tulisi myös yhtenäistää käytäntöjä. Lisäksi viikoittaisten tenttipäivien sijoittelua tulisi yhtenäistää, jotta opiskelijat voisivat opetuskauden aikana osallistua tehokkaammin opetukseen kaikkina arkipäivinä. Erillisten koko yliopistolle yhtenäisten tenttijaksojen käyttöön ottoa tulisi myös harkita yhtenä ratkaisuna ongelmaan. Opiskelijoille on tarjottava joustavia kielten opiskelumahdollisuuksia ja opiskelun tukea niin, että kieliä voi opiskella jatkumona koko opiskelun aikana. Tämä tekee mahdolliseksi sen, että myös uutena kielenä aloitettavissa kielissä on mahdollista saavuttaa hyvä kielitaito, joka antaa valmiudet onnistuneeseen ulkomaanvaihtoon ja kielitaidon kehittämiseen edelleen työelämässä.

Tiedekunnissa tulisi kannustaa ja tukea opiskelijoita kielten opiskeluun, mutta toisaalta pelkkä kannustuskaan ei riitä. Kieliopinnot ja erityisesti monipuolisen kielitaidon hankkiminen tulisi huomioida selvemmin tutkinnoissa. Englannin lisäksi myös muissa kielissä tulisi voida suorittaa tutkintoihin vaadittavat pakollisen vieraan kielen opinnot. Myös kielten sivuainemahdollisuuksia tulisi lisätä. Monipuolinen kielitaito hankitaan pitkäjänteisellä työllä jatkumona muiden opintojen rinnalla, mikä tulisi näkyä sekä alemmassa että ylemmässä korkeakoulututkinnoissa. Monipuolisen kielitaidon tulee olla elimellinen osa jokaisen akateemisen koulutuksen saaneen opiskelijan kansainvälistä osaamissalkkua ja yliopiston tulee taata riittävän laaja kielivalikoima vastaamaan erilaisiin nykypäivän ja tulevaisuuden kielitaitotarpeisiin.

## LÄHTEET

- Euroopan komissio, Directorate-General for Translation, Permanent staff, Minimum requirements:  
[http://ec.europa.eu/dgs/translation/workwithus/staff/permanent/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/workwithus/staff/permanent/index_en.htm).  
(9.3.2010)
- Eurooppalainen kielisalkku = European Language Portfolio (ELP):  
[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio). (9.3.2010)
- Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukset:  
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale_finnish.pdf).  
(9.3.2010)
- EVK = Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).  
(12.1.2011)
- Grasz, Sabine –Schlabach, Joachim (tulossa): Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl.
- Helsingin yliopiston kielikeskus, opiskelijarekisterit 2004–2008. 12.2.2009.
- Huhta, Marjatta 1999: Language/Communication Skills in Industry and Business. Report for Prolang. National Board of Education, Helsinki.
- Huhta, Marjatta 2003: Eurooppalaisen Suomen kielipolitiikka. In: Kanava, 2/2003. 181–187.
- Italian kielen opiskelijoiden kurssipalautteet vuodesta 1997–2009. Pirkko Kukkohovin, italian kielen opettajan arkistot, Oulun yliopiston kielikeskus, Oulun yliopisto.
- Jyväskylän yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit 2004–2008, 13.2.2009.
- Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, opiskelijarekisterit 2004–2008, 16.2.2009.
- Kukkohovi, Pirkko 2002: Vaihtareista väriä yliopistoelämään. S. 43–50. Yksin mielin monin kielin. (toim.) Anttila, Harry – Kuusijärvi, Irmeli – Sallinen, Riitta. Oulun yliopiston kielikeskus 25 v., Oulun yliopistopaino.
- Lapin yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit 2004–2008, 18.2.2009.
- Meurman, Linda, italian kielen lehtori, Åbo Akademi, Åbo Akademin kielikeskuksen italianopiskelijat kursseittain: Tilastot vuosilta 2004–2007. Åbo Akademi.
- Meurman, Linda, italian kielen lehtori, Åbo Akademi, 2010: sähköpostiviesti: italian kielen opiskelijamääristä vuonna 2009. 4.3.2010.
- Oulun yliopiston kielikeskuksen opinto-opas: italian kielen kurssit:  
<http://webcgi.oulu.fi/kielikeskus>. Oulun yliopisto.
- Oulun yliopisto, kielikeskus, tilastoja italian opiskelijoista ja opetuksesta. Italian opettajan Pirkko Kukkohovin arkistot 1997–2008.
- Oulun yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit vuosilta 1986–2008.
- Oulun yliopisto, kielikeskus, tilastotietoja vuosilta 2006–2009.

Pänkäläinen, Merja, italian kielen opettaja, Jyväskylän yliopiston kielikeskus, 2009: kommentteja Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen tilastotietoihin, sähköpostiviesti 2.3.2009.

Scotto di Marco, Veera, italia kielen lehtori, Turun yliopiston kielikeskus, sähköpostiviesti: italian kielen opiskelijamääristä vuonna 2009. 8.1.2010.

Scotto di Marco, Veera, italian kielen lehtori, Turun yliopiston kielikeskus, Turun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijat kurssseittain. Tilastot vuosilta 2004–2007. Turun yliopisto.

Sunnari, Marianna 2006: Kääntäjän ja tulkin kielitaito. In: Tommola, Jorma (toim.) Kieli ja kulttuuri kääntäjän työvälineinä. Kääntämisen ja tulkkauksen keskus, Turun yliopisto, 2006. 25–36.

Suomela-Härmä, Elina, italialaisen filologian professori, nykykielten laitos, Helsingin yliopisto, 2009, sähköpostiviesti 17.2.2009: italian kielen opiskelijamääristä Helsingin yliopistossa.

Tampereen yliopisto, kielikeskus, opiskelijarekisterit 2004–2008, 3.3.2009.

Tommola, Jorma (toim.) 2006: Kieli ja kulttuuri kääntäjän työvälineinä. Kääntämisen ja tulkkauksen keskus, Turun yliopisto.

Vaasan yliopisto, Kielipalvelut-yksikkö, opiskelijarekisterit 2004–2008, 2.3.2009.

#### **TILASTOVERTAILUSSA MUKANA OLLEET KIELIKESKUKSET:**

Helsingin yliopisto, kielikeskus, italian kieli:

<http://www.helsinki.fi/kksc/opetussuunnitelmat/italia.html>. (3.3.2009)

Jyväskylän yliopisto, kielikeskus, italian kieli:

<https://kielikeskus.jyu.fi/opetus/italia> (3.3.2009)

Lapin yliopisto, kielikeskus, italian kieli: <http://www.ulapland.fi/?Deptid=27914>. (3.3.2009)

Oulun yliopiston kielikeskus, italian kieli: <http://webcgi.oulu.fi/kielikeskus/>. (3.3.2009)

Tampereen yliopisto, kielikeskus, italian kieli:

<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/index.htm>. (3.3.2009)

Turun yliopisto, kielikeskus, italian kieli:

<http://kielikeskus.utu.fi/opiskelu/kiellet/italia/index.html>. (3.3.2009)

Vaasan yliopisto, Kielipalvelut-yksikkö, <http://www.uwasa.fi/kielipalvelut/>. (3.3.2009)

Åbo Akademi, Centret för språk och kommunikation, italienska:

<https://www.abo.fi/student/csk> (3.3.2009)

### **ITALIAN KIELEN AINELAITOKSET SUOMESSA:**

Italialainen filologia, nykykielten laitos, Helsingin yliopisto.

<http://www.helsinki.fi/italia/index.htm>, (28.3.2011)

Italian kieli, kielten laitos, Jyväskylän yliopisto.

[http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet\\_kls/italia/](http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_kls/italia/). (28.3.2011)

Italia, kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto.

<http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/italia/>. (28.3.2011)

### **MUITA TUTKIMUKSESSA MAINITTUJA YKSIKÖITÄ, JOISSA ITALIAN KIELEN OPETUSTA:**

Helsingin kauppakorkeakoulu:

[http://www.hse.fi/FI/units/depts/d/d\\_2/languages/italian/](http://www.hse.fi/FI/units/depts/d/d_2/languages/italian/). (3.3.2009)

Kajaanin yliopistokeskuksen avoin yliopisto:

<http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/koulutus/avoin/>. (3.3.2009)

Renvall-instituutti: <http://www.helsinki.fi/hum/renvall/index.html>. (3.3.2009)

1.1.2010 muuttunut Maailman kulttuurien laitoksen alaiseksi:

Eurooppalaisten kulttuurien ja alueiden tutkimus. Maailman kulttuurein laitos, Helsingin yliopisto. <http://www.helsinki.fi/eurooppa/oppiaine/index.html>. (28.3.2011)

Sibeliuksen akatemia: [http://www.siba.fi/attach/ops0809b\\_kieliopinnot.pdf](http://www.siba.fi/attach/ops0809b_kieliopinnot.pdf). (3.3.2009)

## **LYHENTEET**

CEFR = A Common European Framework of Reference for Languages;  
suom. EVK; it. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

ELP = European Language Portfolio = Eurooppalainen kielisalkku  
[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

EVK = Eurooppalainen viitekehys eli Kielten oppimisen, opettamisen ja  
arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys

POIA = Perusopetukseen integroitu avoin yliopisto-opetus

### **OULUN YLIOPISTON TIEDEKUNNAT:**

HuTK = humanistinen tiedekunta

LuTK = luonnontieteellinen tiedekunta

TTK = teknillinen tiedekunta

TaTK = taloustieteiden tiedekunta

KTK = kasvatustieteiden tiedekunta

LTK = lääketieteellinen tiedekunta

## LIITE 1: Italian kurssitarjonta Oulun yliopiston kielikeskuksessa vuonna 2005

### Italian opintoja voi suorittaa KK:ssa 40 op:n verran 3 – 4 vuoden aikana

#### PERUSKURSSIEN SUORITTAMISAIKATAULUT

	SYKSY	KEVÄT	op:t
<b>I vuosi</b>	<b>Alkeiskurssi I</b> – Corso per principianti I 4 op	<b>Alkeiskurssi II</b> – Corso per principianti II 4 op	<b>8 op</b>
<b>II vuosi</b>	<b>Jatkokurssi I</b> – Corso intermedio I 4 op	<b>Jatkokurssi II</b> – Corso intermedio II 4 op	<b>8 op</b>
<b>III vuosi</b>	<b>Jatkokurssi III</b> – Corso avanzato 2 - 4 op	<b>Keskustelukurssi</b> – Conversazione 2 op	<b>4 - 6 op</b>

#### TÄYDENTÄVÄT ITSEOPISKELUKURSSIT

Teksti- ja puhekurssi 1 – Comprensione e comunicazione 1	2 op
Teksti- ja puhekurssi 2 – Comprensione e comunicazione 2	2 op
Teksti- ja puhekurssi 3 – Comprensione e comunicazione 3	2 op
Kieliopin kertauskurssi 1 – Grammatica italiana 1	2 op
Kieliopin kertauskurssi 2 – Grammatica italiana 2	2 op
Talouselämän italiaa - Italiano affari	2 - 4 op
<b>TANDEM Italia - suomi</b>	<b>2 - 4 op</b>

Opiskelija voi itse ajoittaa täydentävien kurssien suorittamisen oman aikataulunsa mukaisesti kuitenkin niin, että edeltäviä opintoja on vähintään Alkeiskurssi I käytyä. Kurssit suositellaan suoritettavaksi parin kanssa tai pienryhmässä. Parhaan hyödyn itseopiskelukursseista saa jatkokurssien rinnalla tai niiden jälkeen. Italian opintoja voit sijoittaa myös kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintoihin.

Kevästä 2010 tarjonnassa uusi itseopiskelu/monimuotokurssi:  
Cultura e Società italiana (2–10 op)

## LIITE 2: Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijamäärät ja opintosuoritukset 1986–2008

lukuvuosi	kaikki kurssit, opiskelijamäärät	kaikki kurssit, opinto- viikot (ov)	Autonomiset itseopiskelukurssit		
			opiskelijamäärä	opinto- viikot (ov)	% kaikista suorituksista
86 – 87	14	39	-	-	-
87 – 88	11	33	-	-	-
88 – 89	37	103	-	-	-
89 – 90	37	91	-	-	-
90 – 91	18	44	-	-	-
91 – 92	24	52	-	-	-
92* – 93	45	111,5	-	-	-
93 – 94	38	89,5	-	-	-
94* – 95	49	123	-	-	-
95 – 96	84	171	-	-	-
96 – 97	124	221,5	-	-	-
97 – 98	90	185	-	-	-
98* – 99*	125	247	-	-	-
99* – 00*	134	255	11	11	4,3
00* – 01*	172	320	12	12	3,75
01* – 02*	153	287	20	20	7
02* – 03*	191	370	23	24	6,2
03* – 04*	204	393	24	30	7,6
lukuvuosi	opiskelijamäärät	opintopisteet (op)		opintopisteet (op)	
04* – 05*	211	758	41	84	11
05* – 06*	193	750	9	18	2,4
06* – 07*	170	638	17	34	5,3
07* – 08*	142	522	17	32	6,1

\* = päätoiminen opettaja, muutoin opetus ollut sivutoimista.

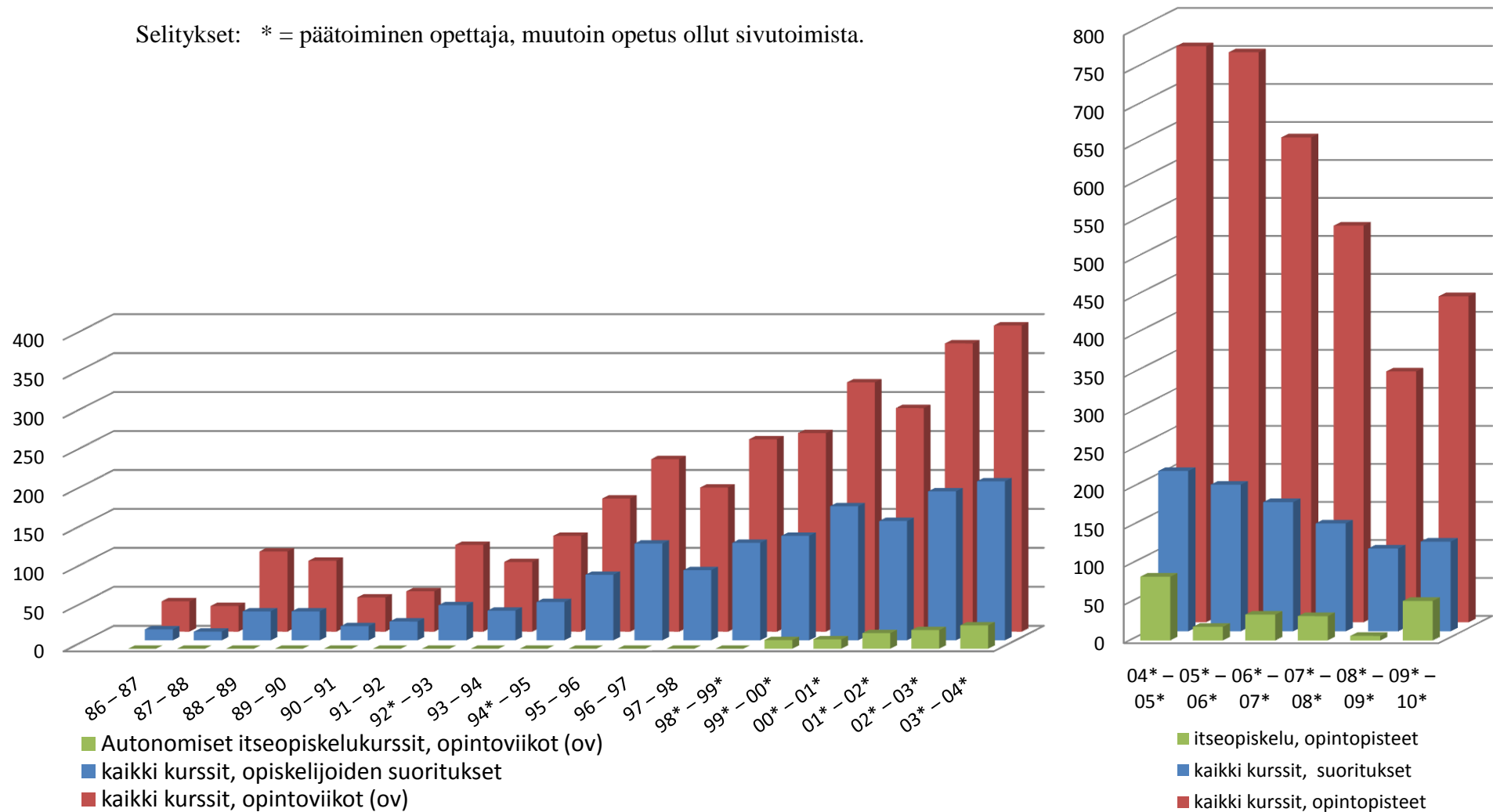
Huomioitu tilastot vuodesta 1986 lähtien. Sitä ennen suoritetuista opintoviikoista ei ole tarkkoja tilastoja saatavilla, joten niitä ei ole tässä esitetty ollenkaan. Italian opetusta Oulun yliopistossa on annettu vuodesta 1974, mutta tuolloin opiskelijamäärät olivat vielä pieniä ja tarjottavat kurssit olivat lähinnä alkeiskursseja. 1980-luvun lopun tilastoista on myös todettava, että määrät eivät ole tarkkoja, sillä silloisten tilastointijärjestelmien vuoksi kaikki suoritukset eivät välttämättä ole kirjautuneet kielikeskuksen rekistereihin.

Kielikeskuksen tilastoissa opintosuoritukset näkyvät kalenterivuositain, mikä aiheuttaa tilastollisen vääristymän vuodenvaihteen osalta. Tällöin syksyn kurssit ovat osin vielä suorittamatta, kun osa tenteistä ajoittuu tammikuulle. Toisaalta kevään aikana moni täydentää vielä syksyn vajaaksi jäänyttä suoritustaan ja suorituksia tulee pitkin kevättä. Tilastot on laskettu lukuvuosien mukaan myös sen vuoksi, että kurssit alkavat syksyllä ja kursseille sitoudutaan yleensä koko lukuvuodeksi.



### LIITE 3: Oulun yliopiston italian kielen opiskelijamäärien kehittyminen vuosina 1986–2010.

Selitykset: \* = päätoiminen opettaja, muutoin opetus ollut sivutoimista.



## LUETTELOT TAULUKOISTA JA KUVIOISTA

### TAULUKOT

Taulukko 1: Italian kurssit ja niiden suorittamisaikataulut Oulun yliopiston kielikeskuksessa.....	6
Taulukko 2: Italian itseopiskelukurssit Oulun yliopiston kielikeskuksessa.....	6
Taulukko 3: Oulun yliopiston italian kielen kurssisuoritukset tiedekunnittain vuosina 2000–2005 .....	18

### KUVIOT

Kuvio 1: Italian kielen joustavat opintopolut Oulun yliopiston kielikeskuksessa .....	8
Kuvio 2: Alkeiskurssien opiskelijat tiedekunnittain lukuvuonna 2004–2005: Syksyn 2004 (S04 Alkeet) alkeiskurssi I:n ja kevään 2005 (K05 Alkeet) alkeiskurssi II:n opiskelijat.....	16
Kuvio 3: Oulun yliopiston opiskelijat tiedekunnittain vuonna 2005 ja italian opiskelijat tiedekunnittain vuosina 2000–2005 .....	20
Kuvio 4: Alkeiskurssien opiskelijoiden jakaumat tiedekunnittain syksyllä 2001 (S01 Alkeet), syksyllä 2002 (S02 Alkeet) ja syksyllä 2004 (S04 Alkeet) .....	23
Kuvio 5: Alkeiskurssien opiskelijat keväällä 2003 (K03 Alkeet), keväällä 2004 (K04 Alkeet) ja keväällä 2005 (K05 Alkeet) tiedekunnittain: vaihtelu eri vuosina .....	24
Kuvio 6: Humanistisen tiedekunnan opiskelijat syksystä 2000 syksyyn 2005: määrät kurssisuoritusten mukaan oppiaineittain.....	26
Kuvio 7: Syksyllä 2003 italian kursseille ilmoittautuneet humanistisen tiedekunnan (HuTK) opiskelijat: määrät oppiaineittain .....	27
Kuvio 8: Humanistisen tiedekunnan opiskelijat italian kursseilla syksystä 2000 syksyyn 2005: määrät aineryhmittäin .....	27
Kuvio 9: Kevään 2004 jatkokurssi II:n (K04 Jatko II) opiskelijat tiedekunnittain.....	33
Kuvio 10: Italian kielen itseopiskelukurssien opiskelijamäärät tiedekunnittain vuosina 1999–2008 .....	42
Kuvio 11: Italian itseopiskelukurssien opiskelijamäärät lukuvuosina 1999–2008.....	45
Kuvio 12: Oulun yliopiston kielikeskuksen opiskelijamäärät kielittäin vuosina 2008–2006 .....	51
Kuvio 13: Kielikeskuksen pienten kielten opiskelijamäärien kehittyminen vuosina 2005–2008 .....	52
Kuvio 14: Eri tiedekuntien opiskelijoiden suoritukset Oulun yliopiston kielikeskuksen pienissä kielissä vuonna 2008, arvio ilmoittautumisten perusteella .....	55
Kuvio 15: Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain lukuvuosina 2004–2008.....	58

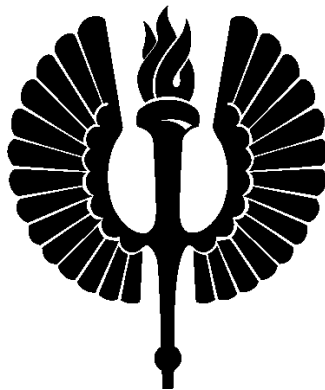


Kuvio 16: Turun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain kalenterivuosina 2004–2007 .....	59
Kuvio 17: Åbo Akademin kielikeskuksen (Centret för språk och kommunikation) italian opiskelijamäärien kehitys kurseittain kalenterivuosina 2004–2007 .....	59
Kuvio 18: Italian kielen opiskelijoiden kokonaismäärät vuosittain Oulun, Turun ja Åbo Akademin kielikeskuksissa vuosina 2004–2007 .....	60
Kuvio 19: Helsingin yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijat ja opintopisteet lukuvuosina 2004–2008 .....	61
Kuvio 20: Tampereen yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijat ja suoritettut opintopisteet lukuvuosina 2004–2008 .....	61
Kuvio 21: Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen italian kielessä suoritettut opintopisteet ja suorittajien lukumäärät lukuvuosina 2004–2008.....	63
Kuvio 22: Jyväskylän kielten laitoksen italian kielen linjan A ja linjan B sivuaineopiskelijoiden lukumäärät vuosina 2001–2008.....	63
Kuvio 23: Lapin yliopiston italian kielen opiskelijamäärät ja opintopistesuoritukset lukuvuosina 2004–2008 .....	64
Kuvio 24: Vaasan yliopiston italian kurseja avoimessa yliopistossa suorittaneet tutkinto-opiskelijat ja muut avoimen yliopiston opiskelijat 2004–2008 .....	65
Kuvio 25: Vaasan avoimen yliopiston italian opintosuoritukset 2004–2008 .....	65

SARJA – SER. C OSA - TOM. 311

Scripta Lingua Fennica Edita

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja  
käytännöt kohtaavat  
2. nide  
Pirkko Kukkohovi



TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
TURKU 2011

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIIKKA  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat

2. nide

Pirkko Kukkohovi

VÄITÖSKIRJA  
2011

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat

VÄITÖSKIRJA  
Pirkko Kukkohovi  
2011

**SISÄLTÖ:**

**1. NIDE**

<b>JOHDANTO</b>	109 sivua
<b>OSA I:</b>	
36 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa	85 sivua
<b>OSA II:</b>	
Italian kielen opiskelu Oulun yliopiston kielikeskuksessa: tilastoja ja pohdintaa	83 sivua

**2. NIDE**

<b>OSA III:</b>	
Italian kielen opiskelijoiden identikit: Syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset	119 sivua
<b>OSA IV:</b>	
Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä	125 sivua
<b>PÄÄTÄNTÖ</b>	61 sivua
<b>RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO</b>	

# Italian opiskelijoiden identikit: syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset

Pirkko Kukkohovi  
2011

Väitöskirja:  
ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIIKKA  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat  
OSA III

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

# Italian opiskelijoiden identikit: syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. MOTIVAATIOTUTKIMUKSESTA.....</b>	<b>5</b>
2.1 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN TEORIAA.....	5
2.2 SOSIAALISEN KONTEKSTIN TARKASTELU MOTIVAATIOTUTKIMUKSESSA ....	15
2.3 KORKEAKOULUJEN KIELTENOPISKELUUN LIITTYVÄÄ MOTIVAATIOTUTKIMUSTA .....	19
2.4 TUTKIMUKSIA ITALIAN KIELEN OPISKELUMOTIVAATIOSTA .....	27
<b>3. SYKSYN 2008 KYSELYTUTKIMUS.....</b>	<b>35</b>
3.1 TAVOITTEET, MENETELMÄT JA ETENEMINEN.....	35
3.2 ITALIAN OPISKELIJOIDEN IDENTIKIT .....	37
3.2.1 SUKUPUOLI, IKÄ, SYNTYMÄPAIKKA JA TIEDEKUNTA .....	38
3.2.2 ODOTUKSET TYÖLLISTYMISESTÄ MAANTIETEELLISESTI .....	46
3.2.3 KIELITAIDON MONIPUOLISUUS .....	49
3.2.4 TAITOTASO ITALIAN KIELESSÄ .....	60
3.2.5 ITALIAN OPINTOJEN ALOITUSVUOSI JA TAVOITTEET OPINNOISSA .....	63
3.3. OPISKELUMOTIVAATIO JA OPISKELUN ESTEET .....	71
3.3.1 OPISKELUMOTIVAATIO JA SYYT OPISKELLA ITALIAA .....	72
3.3.2 MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT JA OPISKELUN ESTEET .....	86
3.3.2.1 SUURIMMAT ESTEET JA MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT .....	86
3.3.2.2 KIELIOPINTOJEN MAHTUMINEN TUTKINTOON .....	89
3.3.2.3 TIEDEKUNNAN JA LAITOKSEN ROOLI KIELITAIDON HANKKIMISESSA JA YLLÄPITÄMISESSÄ.....	91
3.3.2.4 TIEDON SAANTI, SEN RIITTÄVYYS JA TIEDONLÄHTEET .....	92
<b>4. PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>95</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>101</b>
<b>LUETTELO TAULUKOISTA .....</b>	<b>106</b>
<b>LUETTELO KUVIOISTA .....</b>	<b>107</b>
<b>LIITE 1: KYSELYLOMAKE .....</b>	<b>109</b>

## 1. JOHDANTO

Nykypäivän oppimiskäsityksissä oppimisen tärkeäksi lähtökohdaksi on nostettu oppijakeskeisyys. Oppimisen ja koulutuksen tavoitteiden asettamiseksi on tunnettava oppijoiden tarpeet. Jotta koulutuksella kyetään vastaamaan oppijoiden tarpeisiin, on tärkeää tehdä jo ennen koulutuksen suunnittelua analyysi siitä, millaista koulutusta ajateltu tai kyseessä oleva kohderyhmä tarvitsee. Tämä koskee niin oppilaitoksen tasoa kuin yksittäisen opettajankin toimintaa. Laajemminkin koulutuspolitiikan näkökulmasta tulevaisuuden koulutuksen suunnittelemiseksi on tehtävä tarveanalyseja, joita käytetään suunnittelun pohjana. On oleellista seurata jatkuvasti, toteutuvatko tarveanalyysien pohjalta koulutukselle asetetut tavoitteet käytännössä. Tavoitteiden toteutumisen mittaamisessa yksilön näkökulma on kuitenkin jäänyt taka-alalle, vaikka oppijan näkökulmaa onkin nostettu tietoisemmin esille.<sup>1</sup>

Kielikoulutukselle niin kuin muullekin koulutukselle asetetaan ulkopuolisia, ei yksilön itsensä asettamia vaatimuksia, joita ovat esimerkiksi työelämävaatimukset tai yleinen sivistysvaatimus ja muut vastaavat yhteiskunnalliset vaatimukset. Yksilön koulutustarpeet ja yhteisön tai yhteiskunnan asettamat vaatimukset eivät aina välttämättä kohtaa, jolloin seurauksena voi olla niin kutsuttua nollakoulutusta. Jos opiskelija ei ole motivoitunut eikä koe oppimissisältöjä itselleen relevanteiksi, toisin sanoen opiskelun motivaationa on pelkästään ulkoinen pakko, oppimistulokset jäävät vähäisiksi.<sup>2</sup> Käytännön esimerkkinä tällaisesta koulutuksesta, jossa yksilön tarpeilla ei ole ollut perinteisesti painoarvoa, voidaan pitää Suomessa työvoimapolitiittista koulutusta, joka vielä 1990-luvulla ja osin 2000-luvun alussa perustui lähinnä yhteiskunnan ja työelämän asettamiin vaatimuksiin ja tarpeisiin.<sup>3</sup> Aikuiskoulutuksen, johon myös yliopistokoulutus Suomessa kuuluu, tavoitteiden toteutumisen mittaamisessa ovat painottuneet muut kuin yksilöiden koulutustavoitteet ja -tarpeet.<sup>4</sup>

Olen itse ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajana toimiessani kohdannut tilanteita, joissa heti kurssin alussa opiskelija on ilmoittanut osallistuvansa kurssille

---

<sup>1</sup> Aikuiskoulutuksen arviointistrategia 1998.

<sup>2</sup> Ks. Sajavaara 1993: 31.

<sup>3</sup> Ks. esim. Työ- ja tasa-arvoasiainvaliokunnanlausunto 9/2000 vp. Lausunnossa painottuu erityisesti työelämän ja yhteiskunnan taholta asetetut tarpeet, mikä heijastelee yleisiä käytänteitä koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta.

<sup>4</sup> Ks. esim. Kantare 1997.

pelkästään pakosta, ja että ainoana motiivina on ollut rangaistuksen välttäminen eli välttyä työttömyyspäivärahan menettämiseltä. Yliopistokoulutus taas on aikuiskoulutuksen toisessa ääripäässä. Sinne halukkaista ovat valikoituneet pääsykokeiden kautta parhaat eli he ovat itse hakeutuneet koulutukseen. Silti heidänkään kohdalla henkilökohtaiset odotukset koulutuksen sisällöistä eivät aina vastaa opinnoille yleisesti asetettuja tavoitteita. Onkin pohdittava, otetaanko yliopistopintojen suunnittelussa ja toteutuksessa riittävästi opiskelijoiden itselleen asettamat tavoitteet huomioon. Erityisesti tämä koskee kieliopintoja, jotka valmentavat opiskelijoita työelämässä ja työelämään siirtymisessä tarvittaviin yleisiin taitoihin. Tutkimukseni tavoite on selvittää, millaiset tavoitteet yhden valinnaisen kielen opiskelijat ovat asettaneet kielen opiskelulle ja miten se käytännössä toteutuu.

Valtakunnallisesti pitkään puhuttanut asia on ollut toisen kotimaisen eli ruotsin kielen pakollisuus kouluaineena ja ylioppilaskirjoituksissa. Asian ympärillä käydyssä diskurssissa on noussut esille merkitykseltään voimakkaasti väritynyt termi 'pakkoruotsi', jota ruotsin opiskelun pakollisuutta vastustavat ovat käyttäneet argumentointinsa peruskäsitteenä. Todellisuudessa ruotsin kielen taito edelleen antaa yksilötasolla paremmat ja laajemmat mahdollisuudet työelämässä menestymiselle, vaikkei luonnollisesti koko väestö ruotsin kieltä työelämässään tarvitse. Toisaalta on muistettava, ettei kielen opiskelussa lähtökohtana aina ole pelkästään hyötyajattelu, vaan kielten oppimisen henkilökohtaisia syitä tarkasteltaessa liikkeelle panevana voimana on usein itsensä sivistämisen halu ja yleinen kiinnostus kieliin ja eri kulttuureihin. Toisaalta kieliopintoihin on voimakkaasti jo peruskoulusta lähtien liitetty valinnaisuus, mitä vastaan rikkoo oppijan autonomiaa painottavassa yliopistokontekstissa tietyn kielen pakollisuus.

Käydyllä diskurssilla peruskoulun- ja lukio-opetuksen yhteydessä on ollut vaikutuksensa välillisesti myös yliopistotutkintojen niin kutsutun virkamiesruotsin asemaan.<sup>5</sup> Negatiivinen asenneympäristö voi vähentää yleisellä tasolla kielen opiskelun kiinnostavuutta, mikä voi saada yksilöt toimimaan ulkoisten trendien vaikutuksen alaisina henkilökohtaisten etujensa vastaisesti. Sama käänteisesti tarkoittaa, että jos asenneympäristö olisi kielten opiskelulle positiivinen ja innostava, kieliä opiskeltaisiin, vaikkei siitä koettaisi olevan välitöntä hyötyä. Ruotsin kielen tilanne Suomessa on esimerkki siitä, miten negatiivisella asenneilmapiirillä voi olla vaikutuksia suomalaisten kielitaitovarantoon ja sitä kautta myös taloudellisiin menestystekijöihin. Toisaalta taloudellisesta näkökulmasta opiskelun jatkumon katkeaminen tarkoittaa, että ruotsin kielen heikkojen taitojen paikkaamiseen yliopistossa kuluu niin yliopiston kuin opiskelijan resursseja, joita voisi käyttää

---

<sup>5</sup> Ks. Niemi 2008: Tutkimustuloksissa todettiin, että opiskelijoista noin viidenneksen ruotsin lähtötaso oli niin alhainen, että he eivät saavuttaneet korkeakoulututkintoon kuuluvien pakollisten ruotsinopintojensa aikana virkamiesruotsiin vaadittavaa taitotasoa.



paremmin monipuolisen kielitaidon hankkimiseen opiskelijan oman henkilökoh-  
taisen kiinnostuksen pohjalta. Tästäkään näkökulmasta asenneilmapiirin merki-  
tystä ei siis tule vähätellä opiskelumotivaation lähteenä tai sitä tukevana tai laske-  
vana ilmiönä. Kieliopinnot muodostavat sosiaalisessa kontekstissaan kokonaisuu-  
den, jossa yhden osan muutoksilla on vaikutuksensa muihin osiin. Kielikoulutus  
tulee siis nähdä systeemisenä järjestelmänä, johon lisäksi vaikuttavat muut inter-  
tekstuaaliset ja interdiskursiiviset kontekstit.

Opettaja on suoraan kontaktissa tärkeimpään sidosryhmäänsä eli opiskelijoihinsa,  
joiden tarpeisiin hänen on vastattava opetuksen onnistumiseksi. Opettajan lähtö-  
kohta ensisijaisesti on siis seurata välittömän sidosryhmänsä etuja ja intressejä.  
Taustalla ovat vaikuttamassa opettajan näkemys opettajuudesta ja oppimisesta  
sekä muut ulkoiset opetukselle ja oppimiselle asetetut vaatimukset ja puitteet.  
Tehtävässään onnistumiseksi opettajalla on siis oltava tuntemus sidosryhmästään  
ja sen tarpeista. Sen lisäksi tulee olla käsitys sosiaalisista ja yhteiskunnallisista  
koulutuspoliittisista vaatimuksista. Oppiminen ei tapahdu umpiossa, vaan siihen  
vaikuttavat muun muassa oppimisen sosiaalisessa kontekstissa vallitsevat tekijät  
kuten vakiintuneet käytänteet, asenneilmapiiri, arvostukset, opittavan kielen  
asema muihin kieliin nähden tai muiden kielten asemassa tapahtuvat muutokset.

Opettaja voi omalta osaltaan opetuksen sisällöllisellä suunnittelulla ja pedagogi-  
silla ratkaisulla pyrkiä innostamaan ja motivoivaan toimintaan luokahuoneessa,  
mutta ulkoisten tekijöiden vaikutus on silti merkittävä ja voi jopa täysin kumota  
kaikkien muiden positiivisten tekijöiden vaikutukset. Tarvitaan siis tutkimuksia  
oppijoista ja heidän opiskelumotivaatiostaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä  
ympäristöstä, missä opitaan. Vastaavasti opiskelijoiden tietoisuutta tulee nostaa  
kieliopintojen merkityksestä heidän oman elämänpolkunsä ja urakehityksensä  
kannalta, jotta he ymmärtäisivät, mitä potentiaalista etua heille kielten opiskelusta  
voi olla. Kyselytutkimukseni omalta osaltaan haluaa antaa kontribuutionsa tämän  
tiedon kartuttamiseksi.

Tämän taustan pohjalta ja oppijakeskeisestä ajattelusta lähdettäessä tutkimukses-  
sani pyrin selvittämään, ketä Oulun yliopiston italian kielen opiskelijat ovat ja  
millainen on heidän motivaationsa opiskella italiaa. Opiskelijoiden taustojen tun-  
temus on opettajalle tärkeää tietoa opetuksen suunnittelemiseksi vastaamaan opis-  
kelijoiden tarpeita. Tutkimukseni kannalta tärkeä aihealue on opiskelun esteiden  
selvittäminen opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelun esteitä tarkastelen myös  
tutkimukseni osassa II, jossa pohdinnan alla ovat erityisesti tiedekuntien opiske-  
lijoiden osuudet italian kielen kursseilla sekä opiskelun keskeyttämiset ja niiden  
mahdolliset syyt. Osa II perustuu opintosuoritusten ja opiskelijamäärien tutkimi-  
seen ja aineistona siinä ovat kielikeskuksen opintorekisteritiedot sekä opettajan  
keräämät tilastotiedot. Pohdinnat perustuvat kokemukseeni kielikeskusopettajana

ja 13 opetusvuoden aikana saamaani opiskelijapalautteeseen. Tässä työni osassa III pyrkimys on syksyllä 2008 tehdyn italian kielen opiskelijoille kohdennetun kyselytutkimuksen avulla tuoda lisävalaistusta tutkimusongelmaan opiskelijoiden omien kokemusten kautta.

Kyselytutkimus antaa myös tietoja tutkinnonuudistuksen voimaan tulon jälkeisestä ajasta, sillä tutkimus keskittyy syksyn 2008 tilanteen kuvaukseen, jolloin mukana oli sekä vanhan että uuden tutkintojärjestelmän mukaisesti opiskelevia opiskelijoita. Opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset antavat tietoa tutkinnonuudistuksen käytännön vaikutuksista kielenopiskeluun niin nykytilanteen ymmärtämiseksi kuin myös tulevaisuuden koulutustarpeiden ennustamiseksi.

Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä opiskelijoille osoitettu kyselytutkimus valottaa monipuolisen kielitaidon diskurssin ja sen todellisen sosiaalisen maailman ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja mahdollisia ristiriitoja. Tutkimuksen tavoite on tuoda opiskelijan näkökulmasta esille sosiaalisissa rakenteissa ja käytänteissä ilmeneviä epäkohtia monipuolisen kielitaidon toteutumisen kannalta. Tutkijapositioni on toimia tulkkina eli tutkimustulosten analyysissa, tulkinnessa ja selittämisessä pyrin tuomaan diskurssin kokijoiden äänen kuuluville.

## 2. MOTIVAATIOTUTKIMUKSESTA

Kielenoppimiseen liittyviä motivaatiotutkimuksen käsitteitä ja historiaa sekä aikaisempaa tutkimusta olen esitellyt tutkimukseni johdannossa luvussa 3.3. Tässä tutkimukseni osan III motivaatiotutkimuksen esittelyssä käyn vielä läpi keskeisimpiä näkökulmia ja keskityn työni tarkastelun kannalta relevantteihin yhtymäkohtiin. Otan tarkasteluun erityisesti kielten oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä sen sosiaalisessa kontekstissa. Alkualettamuksena kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä on, että oppimismotivaatio rakentuu sosiaalisessa kontekstissa, jolloin luokkahuoneen ja varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolella vallalla olevat asenteet ja arvostukset sekä sosiaalisissa konteksteissa esiintyvät käytänteet vaikuttavat oppimismotivaatioon. Esittelen omina alalukuinaan korkeakoulujen kieltenopiskeluun sekä erityisesti italian kielen opiskeluun liittyvää motivaatiotutkimusta.

### 2.1 MOTIVAATIOTUTKIMUKSEN TEORIAA

Motivaatiotekijät jaotellaan yleisesti integratiivisiin eli oppijan sisäisiin ja instrumentaalisiin eli välineellisiin osatekijöihin. Ne ovat kuitenkin hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa ja muodostavat motivaatiotekijöiden kimppuja. Dörnyei ja Ottó (1998) pitävät vieraan kielen oppimisen pitkäkestoiseen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä merkittävinä, vaikka nämä pitkäkestoiset taustamotivaattorit voivat jäädä varsinaisessa oppimisprosessissa huomioimatta.

Gardnerin ja Lambertin<sup>6</sup> mukaan instrumentaalisen motivaation liikkeelle panevana voimana on varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolelta tuleva hyötynäkökulma. Integratiivisella motivaatiolla ymmärretään lähinnä sisäistä halua identifioitua kohderyhmään tai halua kommunikoida kohderyhmään kuuluvien kanssa.

Eero Laineen (1977, 1978) mukaan motivaatiotutkimus pyrkii selvittämään, mitkä ovat vieraan kielen oppimisen kannalta merkittäviä liikkeelle panevia ja liikkeellä pitäviä tekijöitä sekä sitä, miten motivaatiotekijät vaikuttavat oppimistuloksiin. Motivaatiossa katsotaan olevan suunta eli tavoite ja voimakkuus eli intensiteetti,

---

<sup>6</sup> Gardner – Lambert 1956: 191–199. Gardner – Lambert 1959: 266–272. Gardner – Lambert 1972.

jota mitataan oppijan ponnistusten määrällä. Toisaalta motivaatiota on kestäväää ja lyhytkestoista. Lyhytkestoinen liittyy tuntityöskentelyyn eli konkreettisiin oppimistilanteisiin, kun taas kestävä motivaatio tarkastelee lähinnä oppimistilanteen ulkopuolisia pitempikestoisia tekijöitä. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostus kohdistuu erityisesti kestäviin motivaatiotekijöihin eli kielen opiskelun taustalla oleviin vaikuttajiin.

Motivaatioon oppia vieraita kieliä vaikuttavat esimerkiksi oppijan tunteet ja arvo-maailma sekä halu oppia kieltä ja samaistua kohdekieltä puhuvaan yhteisöön. Eero Laine katsoo, että oppimistilanteisiin liittyviä merkittäviä motivaatiotekijöitä ovat sosiaaliset motiivit, joita Gardner ja Lambert luokittelivat integratiivisiin motiiveihin, jotka puolestaan muodostuvat eri osatekijöistä. Oppijalla voi olla sisäistä halua identifioitua kohderyhmän kanssa tai tulla sen jäseneksi, joten hän omaa sisäistä uteliaisuutta kohderyhmää kohtaan. Kieli on tällöin väline, ei itse-tarkoitus, eli kielen oppimisesta koetaan saatavan hyöty- ja välinearvoa. Tällaiset instrumentaaliset motiivit katsotaan kuuluvan lähinnä kestäviin motiiveihin.<sup>7</sup>

Laine<sup>8</sup> esittelee seuraavasti Gardner & Smythen (1974: 218-230) teorioihin pohjautuvan vieraan kielen opiskelumotivaation teoreettisen kokonaismallin, jossa erotetaan neljä aspektia:

- 1) Ympäröivä yhteisöön tai sosiaaliseen ympäristöön liittyvä aspekti, eli moti-vaation lähteenä voivat olla kulttuurisidonnaiset odotukset eli kulttuuriodo-tukset, kuten uskomukset viiteryhmää kohtaan sekä etniset stereotyypit, us-komukset kielen opiskelun arvosta, uskomukset saavuttaa kielessä hyvä taitotaso. Näitä uskomuksia välittää oppijan lähikonteksti (vanhemmat, opettajat, ystäväpiiri, lähiyhteisö) ja laajemminkin kulttuurissa ilmenevät arvostukset ja asenteet
- 2) Yksilöllisiin eroihin liittyvä aspekti, jolloin tarkastellaan yksilöiden ominai-suuksia kuten älykkyyttä, kielilahjakkuutta ja motivaatiota, ja jossa ovat mukana instrumentaalinen ja integratiivinen orientaatio
- 3) Vieraan kielen oppimistilanteiden aspekti, johon liittyy formaalinen kielen-opetus sekä informaaliset kielikokemukset sekä vapaamuotoinen kielen harjoittelu
- 4) Vieraan kielen kompetenssiin liittyvä aspekti eli näkemys, että kielelliset tulokset, saavutukset vieraassa kielessä vaikuttavat motivaatioon.

Kohta 1) vastaa kriittisen diskurssianalyysin määrittelemää diskurssin sosiaali-sesta kontekstista ja siihen liittyvistä käytänteistä. Kohdan 1) tekijät vaikuttavat ihmisen minäkuvan kehittymiseen, johon itse koulukulttuuri on voimakkaasti vai-kuttamassa. Kohdan 4) mukaan oppimistulosten ja oppimismotivaation välillä on yhteys. Oppimisen tuloksiin vaikuttavat niin ulkoiset kuin sisäiset motivaatiote-kijät, asenteet ja arvostukset, sosiaalistumisen myötä oppimiskulttuurissa ja

---

<sup>7</sup> Laine, Eero 1977: 3–5.

<sup>8</sup> Laine, Eero 1977: 12–13.

prosessissa muotoutunut minäkäsitys itsestä (kielen)oppijana, ulkoiset olosuhteet, oppimistilanteeseen liittyvät tekijät, kuten opettajan toiminta, oppimissisällöt ja miten ne vastaavat yksilön tarpeisiin ja odotuksiin sekä oppijan saama tuki henkilökohtaisiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Kohdan 2) integratiiviset motiivit jakautuvat osatekijöihin seuraavasti:

1. integratiivinen orientoituminen
2. asenteet viiteryhmään
3. asenteet kohdekielen opiskelua kohtaan
4. asenteet kohdekielen oppikurssia kohtaan
5. asenteet kohdekielen opettajaa kohtaan
6. vapautuneisuus kohdekielen luokassa
7. motivaation intensiteetti
8. halu opiskella kohdekieltä
9. yleinen kiinnostus vieraisiin kieliin
10. yleisesti ennakkoluuloista vapaa suhtautuminen muihin kansoihin.<sup>9</sup>

Pitkäaikaisesta kestävästä motivaatiosta Laine toteaa, että se rakentuu voimakkaasti integratiiviselle motiiville. Integratiiviset motiivit voidaan taas luokitella neljään alaryhmään sisältönsä puolesta. Jaottelussa lyhytkestoiset luokkatilanteeseen ja itse kielenopiskeluun liittyvät tekijät sekoittuvat ulkoisiin tekijöihin. Sidosryhmän, kuten perheen, ystäväpiirin tai vaikkapa oman laitoksen kannustava ja innostava asenne kuuluvat ulkoisiin motivaatiotekijöihin, jotka mallissa sisältyvät kohtaan 1 eli integratiiviseen orientoitumiseen.

Laine (1977: 15–16) esittää Gardnerin ja Smythen (1974: 218–230) näkemysten mukaisesti motivaation osatekijöiden jakautuvan sisällön mukaan seuraaviin ryhmiin:

1. ryhmäspesifiset asenteet: asenteet kohderyhmää kohtaan
2. oppikurssiin liittyvät tekijät: sidosryhmältä tuleva kannustus
3. motivaatioindikaattorit: integratiivinen orientoituminen, motivaation intensiteetti, halu opiskella kieltä
4. yleiset asenteet: kiinnostus vieraisiin kieliin, suoriutumistarve.

Dörnyei (1990) jakaa vieraan kielen oppimismotivaation seuraaviin neljään alaryhmään: 1) instrumentaaliseen sekä 2) integratiiviseen motivationaaliseen alasysteemiin, 3) saavuttamisen tarpeeseen ja 4) aikaisempien epäonnistumisten hyvittämiseen. Eri vaiheessa kielen oppimista eri motivaatiotekijät voivat olla merkitseviä. Dörnyein mukaan instrumentaalinen motivaatiosysteemi yhdistettynä erityisesti saavuttamisen tarpeeseen on hallitsevampi, jos tavoitetaso kielen oppimisessa on keskitasoa, kun taas keskitasoa ylempään tavoitetasoon pääsemiseksi pyrkivällä motivaatiokimpussa painottuvat integratiiviset motivaatiotekijät.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Laine 1977: 14.

<sup>10</sup> Dörnyei 1990: 45–78.

Uteliaisuus ja kiinnostus voi lähteä ihmisen tunnealueen aktivoitumisesta. Ihminen tekee asioita, joista hän tuntee saavansa mielihyvää tai niiden seurauksena hän uskoo saavansa jotain muuta henkilökohtaista hyvää. Ihminen voi kokea, että itse tekeminen, prosessi tuo hänelle hyvää, eli hän kokee sen haasteelliseksi. Toisaalta vaikka itse prosessi voi tuntua epämiellyttävältä, rasittavalta, stressaavalta tai muuten aiheuttaa negatiivisia tunteita, voi siitä suoriutuminen loppuun motivoida prosessin läpikäymiseen. Ihmisellä on yleisesti halu suoriutua loppuun aloittamistaan haasteista. Tällöin palkinto on siis odottamassa suorituksen jälkeen. Prosessin läpikäymisestä on siis siten hyötyä. Ennen toimintaan ryhtymistä arvioidaan, kannattaako panostus ja onko panostuksesta saatava hyöty tarvittavan panostuksen arvoinen.<sup>11</sup> Esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden kannalta motivaatiolle voi olla merkitsevää, kuinka paljon aikaa he voivat omistaa kielten opiskelulle muiden opintojen, harrastusten ja työn ohella, jotta he voisivat suoriutua opinnoistaan hyvin eli päästä asettamiinsa tavoitteisiin. Pakollisten (kieli)kurssien suorittamiseen liittyvä motivaatio sen sijaan voi saada lähteensä pelkästä ulkoisesta pakosta eikä silloin opiskeluun panosteta ja oppimistulokset voivat jäädä vähäisiksi.

Suomalaisten koululaisten englannin kielen opiskelumotivaatiota tutkinut Kyösti Julkunen<sup>12</sup> toteaa, että kahtiajako integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon on saanut kohdalleen paljon kritiikkiä. Hänen mukaansa jaottelumallia on yleistetty irrallaan alkuperäisestä tutkimuskontekstistaan. Sosiaalis-psykologinen tutkimusperinne motivaatiotutkimuksessa on kestänyt nykypäivään asti. Julkunen<sup>13</sup> toteaa, että 1990-luvulla motivaatiotutkimuksia on tehty paljon ja jokaisella tutkijalla on ollut omat painopisteensä ja prioriteettinsa. Siksi tutkimuksissa motivaatio ja siihen liittyvät käsitteet määritellään eri tavalla tutkijan näkökulmasta ja tutkimuskohteesta riippuen. Laajennusta edellä kuvattuihin jaotteluihin on tullut lisäksi kielen perusfunktiosta eli kommunikatiivisesta kanssakäymisen tarpeesta ihmisten välillä, mikä alun perin Gardnerin ja Lambertin teorioissa kuului integratiivisiin motiiveihin. Zoltan Dörnyei<sup>14</sup> lajittelee eri tutkijoiden muodostamia motivaation kuvausmalleja päätasoihin seuraavasti:

1. affektiivis-integratiivinen taso, johon kuuluvat integratiiviset ja tunnemotiivit kuten asenteet kieltä kohtaan, mielenkiinto, nautinnollisuus, asenteet vieraan kielen opiskelua kohtaan
2. instrumentaalinen eli pragmaattinen taso
3. makrokontekstiin liittyvä taso: monikulttuurisuus, ryhmän sisäiset ja etnolingvistiset suhteet

---

<sup>11</sup> Dörnyei – Ottó 1998: 43–69.

<sup>12</sup> Julkunen – Borzova 1997: 9–11.

<sup>13</sup> Julkunen – Borzova 1997: 10.

<sup>14</sup> Dörnyei 1994: 273–284. Ks. Julkunen 1997: 10.

4. oppijan käsitys itsestä: omakuva, itseluottamus, oma-aloitteisuus, ahdistuneisuus/ jännittäminen, menestymisen ja epäonnistumisen kokeminen, oppimiselle asetetut tavoitteet ja tarpeet
5. oppimispäämääriin liittyvä taso
6. oppimisympäristöön liittyvä taso: oppimisympäristö, opiskelutilat, kouluympäristö
7. muiden henkilöiden, kuten perheen ja ystäväpiirin vaikutus.

Kyösti Julkunen (1989) on tutkinut suomalaisten peruskoululaisten englannin kielen oppimismotivaatiota Boekaertsin kehittämän mallin pohjalta vertaamalla oppimistilanteeseen liittyvää motivaatiota yleiseen vieraan kielen motivationaaliin orientoitumiseen. Hänen taustakyselyssään on noin 100 vastauskohtaa, joista noin 30 koskettaa yleistä motivaatiota ja sen dispositionaalisia, oppimaan suuntautuneisuuden piirteitä ja oppilaan valmiutta oppia. Näihin kuuluvat vieraan kielen motivationaalinen orientoatio, attribuutiotyyli<sup>15</sup>, käsitys itsestä vieraan kielen oppijana sekä tilannepreferenssit. Alla on esitettyä Julkunen jaottelu tekijöistä, jotka vaikuttavat vieraan kielen oppimismotivaatioon. Julkunen katsoo motivaatiotekijöidensä liittyvän edellä kuvattuihin Dörnyein tasoihin 1., 2., 4. ja 6.

1. kommunikatiivinen suuntautuneisuus ja kommunikatiiviset motiivit, joissa on kommunikatiivisia, kognitiivisia ja instrumentaalisia piirteitä
2. oppimistilanteisiin liittyvät motivaatiotekijät, kuten haasteellisuus ja uteliaisuus luokkahuonetilanteissa
3. opettajaan / opetusmenetelmään liittyvät motivaatiotekijät
4. integratiiviset motivaatiotekijät
5. avuttomuuden tunteeseen liittyvät tekijät
6. ahdistuneisuus/jännittäminen
7. onnistumisen/epäonnistumisen kriteerit, kuinka hyvin oppija kokee selviytyvänsä oppituntien tehtävistä
8. piilevä, taustalla oleva kiinnostus kieltä kohtaan.

Dörnyei ja Ottó (1998: 43–69) korostavat vieraan kielen oppimismotivaation prosessiluonnetta. Oppimismotivaatio on jatkuvasti muuttuvaa ja se voidaan jaotella kolmeen eri vaiheeseen: erilaiset tekijät vaikuttavat oppimispäätöksen tekemiseen, itse oppimisen aikana ja sen jälkeen. Muun muassa asenteet ja minäkäsitys ohjaavat ja suuntaavat ihmisen toimintaa ja niillä on oppimismotivaatioon vaikutusta.

Viimeisten vuosikymmenten aikana motivaatiotutkimus on keskittynyt erityisesti luokkahuonetekijöiden tutkimiseen. H. Douglas Brown (1990) kritisoi kahtiajakoa integratiivisiin ja instrumentaalsiin motivaatiotekijöihin. Niiden sijaan Brown käyttää termejä *intrinsic* ja *extrinsic* motivators eli sisäiset ja ulkoiset motivaattorit ja pohtii niiden suhdetta. Toiminnassaan sisäisesti motivoitunut saa palkinnoksi itsemääräämisen ja kompetenssin tunnetta. Ulkopuolelta tuleva motivaatio

---

<sup>15</sup> Tähän kuuluvat onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvät tekijät kuten kohdekielen kompetenssi sekä muut oppimistilanteeseen liittyvät tekijät.



(extrinsic motivation) lähde voi sen sijaan olla toiminnan alulle paneva voima, jollaisena voi toimia rangaistuksen pelon lisäksi esimerkiksi raha, palkinto, arvosana tai vaikkapa toiminnasta saatava positiivinen palaute. Ulkoisiin motivaatiotekijöihin yhdistyvät sisäiset tekijät. Brownin mukaan monissa tutkimuksissa sisäisiä motivaattoreita pidetään merkittävämpinä ulkoisiin verrattuna, sillä ne liittyvät ihmisen perustarpeiden tyydyttämiseen ja päämääränä on viime kädessä ihmisen itsensä toteuttaminen. Luokkahuonetoiminnassa opettaja voi tukea oppijaa ja vahvistaa sisäisiä motivaattoreita toiminnalla, jolla pyritään oppijan autonomian ja itsensä toteuttamisen tarpeen vahvistamiseen.<sup>16</sup>

Motivaatiotekijät voidaan jakaa kolmeen eri tasoon eli globaaliin, tilannesidonnaiseen ja oppimistehtävälähtöiseen (task-oriented) tasoon. Näistä tasoista globaalin tason voidaan katsoa käsittävän kestäväää motivaatiota ja kaksi muuta ovat pääosin lyhytkestoisen motivaation osa-alueita. Zoltan Dörnyei (1994: 280-282)<sup>17</sup> taas jakaa motivaatiotekijät seuraaviin kolmeen eri tasoon: kielen tasoon (jossa on instrumentaalista sekä integratiivista motivaatiota), oppijan tasoon (johon kuuluvat persoonallisuustekijät, itseluottamuksen ja tavoitteiden saavuttamisen tarve) sekä oppimistilanteen tasoon (johon kuuluvat opettaja-, kurssi- ja ryhmäsidonnaiset tekijät). Brownin lähtökohdista katsottuna kaikissa näissä on mukana sekä sisäisiä että ulkoisia motivaattoreita.<sup>18</sup>

Borzova<sup>19</sup> kuvaa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä hierarkkisena rakenteena:

- sosiaalis-poliittinen tilanne oppijan kotimaassa
- opetusmenetelmien kehittyneisyys
- opettajaan liittyvät tekijät
- oppimisryhmään liittyvät piirteet
- oppijan lähiympäristöön liittyvät tekijät (perhe, ystävät, yhteisö)
- oppijaan liittyvät yksilökohtaiset tekijät.

Sosiaalis-poliittinen tilanne oppijan kotimaassa Borzovan luokittelussa jää hyvin laajaksi kokonaisuudeksi, johon diskurssianalyysi voisi tarjota täsmennystä sosiaalisen kontekstin käsitteellä. Tätä käsittelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa 2.2. Jos tarkastellaan oppijan itselleen asettamia tavoitteita ja päämääriä, on löydettävissä motivaation eri osa-alueita. Laajin motivaation osa-alue perustuu yleiseen, ihmiselle luontaiseen haluun oppia. Toinen osa-alue on tarve samaistua vertaisryhmäänsä eli muihin oppijoihin. Tällä motivaatiotekijällä on Borzovan mukaan merkitystä lähinnä peruskouluasteen opetuksessa puhuttaessa kouluikäisistä nuorista.<sup>20</sup> Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä asenneympäristöllä on

---

<sup>16</sup> Brown 1990: 383–393, Brown 1981: 111–129.

<sup>17</sup> Dörnyei 1994: 280–282.

<sup>18</sup> Brown 1990: 383–393.

<sup>19</sup> Julkunen – Borzova 1997: 11–12.

<sup>20</sup> Julkunen – Borzova 1997: 13.



kuitenkin myös aikuisiässä merkitystä yksilöiden ajatteluun ja valintoihin. Siten sosiaalisen kontekstin ja siinä toimijoiden ja osallisten vaikutusta yksilön motivaatiotekijöihin pitäisi tarkastella myös yliopistokontekstissa. Omassa kyselytutkimuksessani pyrin selvittämään italian kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä oppimisen sosiaalisessa kontekstissa Oulun yliopistossa, joista yhtenä osa-alueena ovat asenneympäristön tekijät.

Motivaatio opiskella vierasta kieltä voi saada alkunsa puhtaasta kiinnostuksesta kieleen, sen rakenteisiin ja lainalaisuuksiin eli itse kieli kiinnostaa enemmän kuin sen kommunikatiiviset käyttömahdollisuudet. Motivaation lähde voi liittyä myös lyhytkestoisiin motiiveihin, eli lähteenä voi olla opettajan motivoiva toiminta luokkahuoneessa. Tällaiset motivaation tyypit liittyvät Borzovan mukaan oppimis-opettamistilanteisiin eli luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan ja ne voivat joko vahvistua tai heikentyä ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta. Näitä oppimistilanteen ulkopuolisia tekijöitä voivat olla sosiaaliset, poliittiset ja henkilökohtaiset tekijät. Oppijoiden motivaatiotekijöillä on suuri vaikutus oppimistuloksiin ja opettajan tulisi pitää motivaatiotekijöitä opetustoimintansa perustana. Borzovan mukaan oppimismotiivien jaottelu auttaa ymmärtämään, miten motivaatio on akkumuloitunut, sekä määrittelemään yleisen oppimismotivaation suuntautumisen. Borzova näkee motivaatiolla olevan kaksi tasoa: oppijan persoonallisuuteen liittyvä motivoituneisuus ja toisaalta tiettyyn tilanteeseen liittyvä motivaation tila.<sup>21</sup>

Suomalaisia koululaisia koskevissa tutkimuksissa poikien ja tyttöjen välinen ero ilmeni siten, että poikien niin henkilökohtainen kuin tilannekohtainen motivaatio oli matalampaa kuin tyttöillä ja vastaavasti heidän oppimistuloksensa olivat huonompia. Tytöt ovat siis keskimäärin poikia motivoituneempia.<sup>22</sup> Tytöt myös sosiaalistuvat koulun käytänteisiin selvemmin kuin pojat. Mihaljevicin<sup>23</sup> tutkimusten mukaan tyttöjen motivaatiot yleisesti ovat voimakkaammin tunteisiin ja vähemmän kommunikatiivis-pragmaattiseen puoleen liittyviä kuin poikien motivaatiot.

Edellä kuvatut suomalaistutkimukset ovat keskittyneet lähinnä peruskoulun kielten opiskeluun ja luokkahuonemotivaation tutkimiseen. Peruskoululla on merkittävä rooli oppimiseen liittyvien asenteiden ja näkemysten syntymisessä, millä on vaikutuksia pitkälle tulevaisuuteen. Asenteet ja uskomukset vaikuttavat oppimismotivaatioon, mikä taas on yhteydessä oppimistavoitteisiin pääsemisen kanssa. Ihmisen sosialisatio tapahtuu kielen kautta ja toisaalta kieli muovaa yksilöä ja

---

<sup>21</sup> Julkunen – Borzova 1997: 13–14.

<sup>22</sup> Julkunen – Borzova 1997: 14, Mustila 1990: 172–173, Julkunen 1994: 174–175. Ks. poikien ja tyttöjen eroista opiskelumotivaatiotutkimuksissa myös: Laine 1976, 1978.

<sup>23</sup> Mihaljevic 1993: 169–180

myös hänen persoonallisuutensa kehitystä sosiaalisen yhteisön jäseneksi. Ensimmäisistä oppimiskokemuksista muodostuvat oppijoiden näkemykset heistä itsestään oppijoina. Kielen välityksellä sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuu minäkuva itsestä myös kielen oppijana. Kommunikoinnin onnistumisen arvioinnissa yksilön henkilökohtainen kuva itsestä kielen puhujana ja sosiaalisissa tilanteissa toimijana on merkittävässä asemassa. Kieli toimii välineenä, jolla luodaan myös rajoituksia ihmisen kommunikatiiviselle käyttäytymiselle. Negatiivisen minäkuvan kehittyminen itsestä kielen oppijana on yksi tällainen käyttäytymistä rajoittava tekijä.<sup>24</sup>

Edellä kuvatun perusteella aikuisiän yleinen asennoituminen, käsitykset kielten opiskelusta ja sen merkityksestä sekä oppijan minäkuva eli kuva itsestä oppijana ovat lapsuus- ja nuoruusajan aikana hankittuja ominaisuuksia, jotka ovat muovautuneet erityisesti luokkahuone- ja oppimiskonteksteissa sekä sidosryhmien näkemysten ja asenneilmapiirin vaikutuksessa. Peruskoulun aikaiset oppimismotivaatiot ovat lyhytkestoista motivaatioista kehittyviä, jotka vasta myöhemmässä vaiheessa muuttuvat kestäviksi motivaatioiksi ja jotka voivat vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti koko aikuisiän oppimiseen. Oma arvio itsestä oppijana yhtenäistyy muiden koulukavereiden arvioinnin kanssa opettajan arvioinnin mukaiseksi peruskoulun kuudenteen luokkaan mennessä tai sen aikana. Opettajan rooli tässä prosessissa on siis merkittävä. Oppimiseen liittyvä minäkuva eriytyy eri substanssiaineiden ja yksittäistenkin taitoalueiden osalta erilaiseksi, eli oppijalla voi olla käsitys itsestään esimerkiksi huonona laskijana, mutta toisaalta hyvänä kielipäänä tai päinvastoin. Näkemykset ja uskomukset rakentavat oppimiselle esteitä. Stereotyyppiset ja yleistävät ihmis- ja oppijakategorisoinnit ovat uskomuksia, eikä niillä siten ei ole suoraa yhteyttä omien todellisten kykyjen kanssa. Todennäköisemmät syyt oppimisen edellytyksille löytyvät siis oppimisen sosiaalisesta ympäristöstä, tilannekontekstista sekä muista ulkoisista tekijöistä.<sup>25</sup>

Oppimiseen siis vaikuttavat voimakkaasti asenteet ja mieltymykset. Luokkahuonetutkimuksissa on todettu, että yksilösuorituksiin perustuvassa toimintamallissa oppijat tekevät tehtävät miellyttääkseen opettajaa ja/tai vanhempiaan. On todettu, että oppimismotivaatio kasvaa sen sijaan yhteistoiminnallisilla toimintatavoilla sekä merkityksellisellä palautteella. Tällöin onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä ja myös onnistumisen odotukset nousevat ja samalla epäonnistumisen riski alenee. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä kaiken tasoilla oppijoilla on mahdollisuus osallistua ja jokaisen toiminnalla on vaikutusta yhteiseen oppimistulokseen. Yhteistoiminnallisuudellakin on rajansa, ja tätäkin oppimismuotoa on kritisoitu. On muistettava, että oppijat ovat oppimistyylyltään erilaisia eli kun

---

<sup>24</sup> Sajavaara 1993: 31–50. Minäkuvasta ks. Laine 1988, Pihko, 1987: 4–5, Laine – Pihko 1991, Pihko 2007, Kantelinen 1995, Julkunen – Borzova 1997: 26–29, Korpinen 1990.

<sup>25</sup> Ks. Julkunen – Borzova 1997: 26–29.

toiselle sopii yhteistoiminnallinen oppiminen, toiselle sopiikin paremmin yksilösuorituksiin perustuvat toimintatavat, kun taas kolmatta inspiroivat kilpailuhenkiset toimintamallit.<sup>26</sup>

Yhteenvetona edellä kuvatusta voidaan todeta, että vieraan kielen oppimismotivaation tutkiminen on erittäin kompleksi alue ja siihen vaikuttavat muun muassa oppijan aikaisempi oppimishistoria, yksilökohtaiset ominaisuudet, oppijan fyysinen ja henkinen tila oppimistilanteessa sekä ympäröivä yhteiskunta, ympäröivä sosiaalinen yhteisö ja siihen liittyvät niin poliittiset kuin asenteelliset tekijät. Oppimismotivaatioon vaikuttavat oppimisen konteksti eli ympärillä oleva yhteisö sekä yleiset oppimiselle luodut puitteet. Luokkahuoneessa ja oppimistilanteessa vaikuttavat luonnollisesti fyysiset olosuhteet, tilat ja välineet, opettajan tai oppimisen ohjaajan toiminta, yhteisten oppimistavoitteiden merkityksellisyys oppijan omiin tavoitteisiin nähden, oppimistavoitteiden mielekkyys ja kiinnostavuus oppijan näkökulmasta.

Oppimismotivaation lähteenä voivat olla sosiaaliset tarpeet, kommunikoinnin tarve, tai identifioitumisen tarve kohderyhmään tai vertaisryhmään. Oppimismotivaatioon voi liittyä kohdemaan kulttuurin ihannointi. Liikkeelle panevana tekijänä voi olla sisäiseen henkisen kasvun tai itsensä sivistämisen tarve tai älyllisen ajattelun kehittämisen tarve. Tunnetasolla oppimismotivaatio voi lähteä tarpeesta kokea mielihyvää, iloa ja saada onnistumisen sekä jakamisen kokemuksia. Tunnetason motiiveiksi voidaan katsoa myös ystävyys- ja perhesiteisiin liittyvät tarpeet oppia kohdekieltä, jotka liittyvät sosiaalisiin tarpeisiin. Kuten jo edellä olen kuvannut Brownin (1990) näkemyksiä (ks. sivu 10), sisäinen motivaatio voi saada alkunsa myös henkilökohtaisista työelämään tai opiskeluun liittyvistä tarpeista, kuten tarpeellisten tai pakollisten opintopisteiden hankkimisesta, taloudellisen hyödyn tavoittelusta tai pyrkimyksestä edistää omaa työllistymistä tai laajentaa omia työllistymismahdollisuuksia. Hyötynäkökulma voi siis olla sisältä lähtevää eli integratiivista, mutta sisäisiin motivaattoreihin voivat vaikuttaa myös ulkoiset tekijät. Saavutettava hyöty voi liittyä suoraan toiminnan prosessiin tai se koetaan saavutettavan suorituksen jälkeen.

Vieraan kielen opiskelussa liikkeelle panevana voimana voi olla oma kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus tiettyyn asiaan, jota kohdemaata ja sen ihmiset edustavat. Yleinen kiinnostuneisuus voi ilmentyä yleisenä haluna oppia vieraita kieliä sekä haluna oppia tuntemaan vieraita kulttuureja. Tällöin lähtökohtana kielen oppimiselle ei ole suoranaisesti kontaktin solmimisen tarve kohdekielen puhujiin. Motiivina oppimiselle voi olla samaistumisen tarve, mutta yhtä lailla uuden ja erilaisen etsimisen jano voi suunnata mielenkiinnon kielen oppimiseen. Tällöin puoleensa

---

<sup>26</sup> Julkunen 1989, Julkunen – Borzova 1997: 29–34.

vetävänä voimana toimii eräänlainen seikkailun jano ja tuntemattoman maailman löytämisen jano eli yllätyksellisyyden momentti.

Motivaatio on sitä korkeampi, mitä enemmän oppija on valmis panostamaan saavuttaakseen tavoittelemansa hyödyn. Saavutettava hyöty koetaan panostuksen arvoiseksi. Mitä enemmän oppija panostaa oppimiseen, sitä vähemmän negatiivisilla tekijöillä on vaikutusta oppimiseen. Jos oppimismotivaatio on korkea, oppiminen on pitkäjänteisempää. Kun opiskelumotivaatio on matala tai sitä ei ole ollenkaan, oppimista tehdään pakosta eli ulkoisten tekijöiden määräämänä. Tällöin henkilökohtaiset ja sisäiset motiivit oppimiseen puuttuvat ja oppiminen on rutii-  
ninomaista suorittamista minimipanoksin. Jos ainoa pörkkana on suorittamisen jälkeen saatu hyöty edetä muiden tavoitteiden saavuttamiseksi, oppimisen sisällöt ja luokahuonetoiminta eivät motivoi eivätkä ne ole relevantteja oppijan tavoitteiden kannalta. Yleensä eri motivaatiotekijät yhdistyvät kuitenkin yksilötasolla motivaatiotekijäkimpuiksi. Yksilön motivaatio voi siis muodostua hyvinkin moninaisista, eriytyneistä ja eri suuntiin vaikuttavista motivaatiotekijöistä, jotka painottuvat eri tilanteissa eri tavalla. Mukana on vaikuttamassa sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä ja ne ovat yhteydessä toisiinsa. Oletamus on, että mitä useampi myönteinen motivaatiotekijä kokonaisuudessa vaikuttaa oppimiseen, sitä korkeampi on motivaatio oppia.<sup>27</sup> Tähän viittaavat myös italialaiset opiskelumotivaatiotutkimukset, joita käsittelen luvussa 2.4.

---

<sup>27</sup> Dörnyei – Ottó 1998: 43–69.

## 2.2 SOSIAALISEN KONTEKSTIN TARKASTELU MOTIVAATIOTUTKIMUKSESSA

Vieraan kielen oppimista ja sen sosiaalista kontekstia voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: makrotasolla keskittyen laajoihin sosiaalisiin prosesseihin ja eri konteksteihin tai mikrotasolla eli miten yksilön näkökulmasta hahmotetaan ja tulkitaan sosiaalista maailmaa. Motivaatiotutkimuksessa Dörnyein (2001: 67–68) mukaan molemmat tasot tulisi yhdistää, sillä identiteetit ovat tilanteisesti kiinnittyneitä ja ne muotoutuvat tietyissä konteksteissa.

Sosiokulttuurisen kontekstin roolin tarkastelemiseksi vieraan kielen oppimismotivaation muodostumisessa Ema Ushioda analysoi artikkelissaan *Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy* (2006) kolmea toisiinsa liittyvää teoreettista viitekehystä: poststrukturalistista lähestymistapaa, jossa motivaatio nähdään sijoituksena, Vygotskin sosiokulttuurista teoriaa sekä kielikoulutuksen autonomiateorioita. Autonomisen kielenoppimisen näkökulmasta motivaatiotekijöihin liittyy merkittävä poliittinen taso, mikä tulee ottaa huomioon tutkimuksessa ja käytännön pedagogisessa työssä.<sup>28</sup>

Ushiodan (2006) mukaan eurooppalaisten vieraan kielen oppimiseen liittyvää motivaatiotutkimusta 1990-luvulle asti hallinnut sosiaali-psykologinen tutkimusperinne sai alkunsa 1970-luvulla tarpeesta helpottaa ulkomaalaisten työntekijöiden liikkuvuutta. Sosiaaliset ja ammatilliset kommunikatiiviset tavoitteet, joihin taas oppijan tarpeet rinnastetaan, liittyvät sosiaali-psykologisen tutkimusperinteen pääkäsitteisiin eli instrumentaaliseen ja integratiiviseen motivaatioon. Asenteet eli sisäinen kiinnostus liitetään tässä tutkimusperinteessä Gardnerin ja Lambertin (1972: 132) motivaation integratiiviseen suuntautumiseen (integrative orientation)<sup>29</sup>. Erityisesti englannin kielen asemaa lingua francana tutkittaessa integratiivisiin motivaatiotekijöihin luetaan kuuluvan muun muassa yleiset asenteet laajempaa kansainvälistä yhteisöä kohtaan, avoimuus erilaisia kulttuureja kohtaan ja kulttuurienvälinen myönteisyys. Integratiiviseen suuntautumiseen katsotaan kuuluvan myös instrumentaalisia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi työelämässä menestymiseen liittyvät motiivit.<sup>30</sup>

Ushiodan (2006) mukaan motivaatiotutkimuksessa tulee ottaa huomioon kielenkäytön ja kielenoppimisen sosiopoliittinen konteksti. Motivaatio on siis sosiaalista luonteeltaan eli sillä on sosiaalinen konteksti. Motivaatio ja identiteetti ovat rakentuneet sosiaalisessa kontekstissa, ja integratiivisilla motivaatiotekijöillä on

---

<sup>28</sup> Ushioda 2006: 148–149, 153.

<sup>29</sup> Ks. myös Richerich – Chancerel 1980.

<sup>30</sup> Ushioda 2006: 149–150.

vaikutusta minäkuvan ja identiteetin kehittymiseen.<sup>31</sup> Myös Dörnyein ja Csizérin (2002: 453) mukaan identifikaatioprosessi voidaan nähdä yksilön minäkuvan kehittymiseen liittyvänä sisäisenä identifikaatioprosessina. Dörnyei (2005) yhdistää teorian persoonallisuuspsykologiaan, jolloin minäkuvaan liittyy oleellisena näkemys itsestä vieraan kielen puhujana, mikä vaikuttaa oppimismotivaatioon.

Globalisaation vaikutukset ihmisen identiteetin kehittämisessä liittyvät integratiiviseen orientaatioon. Kun tarkastellaan englannin kielen roolia globaalistuvassa maailmassa, englannin kieli ei enää edusta mitään tiettyä kulttuurialuetta, vaan se identifioituu globalisaation vallankäytön voimiin. Tällöin motivaatiota selittävänä tekijänä ei enää ole suppeassa merkityksessä halu integroitua eli kuulua johonkin tiettyyn ryhmään, vaan tarve omata globaali tai maailman kansalaisen identiteetti. Näin ollen yksilötasolla motivaation kannalta avainkysymykseksi nousee englannin kielen rooli, jota vaaditaan globaaliin yhteisöön pääsemiseksi ja kuulumiseksi, eli nähdäänkö kieli uhkana vai rikkautena yksilön kielelliselle identiteetille ja minäkuvalle.<sup>32</sup>

Investointi vieraan kielen opiskeluun perustuu siihen, miten paljon kyseisen kielen taito lisää yksilön symbolisia tai materiaalisia voimavaroja, jotka taas lisäävät yksilön kulttuurista pääomaa, voimistavat yksilön identiteettiä ja minäkuvaa sekä tukevat yksilön toiveiden toteutumista tulevaisuuden suhteen. Poststrukturalistinen teoria tuo mukaan käsityksen, jonka mukaan kielellisen identiteetin rakentaminen ei ole yksistään motivoituneen yksilön käsissä, vaan monet ulkoiset eli sosiaalisen todellisuuden tekijät vaikuttavat kielellisen identiteetin muodostumiseen jatkuvassa kanssakäymisessä.<sup>33</sup>

Ushioda (2006) tiivistää Vygotskin (1978: 52–57) sosiokulttuurisen teorian keskeiseksi periaatteeksi käsityksen, että ylemmän tason kognitiiviset toiminnot sisäistetään sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kyvykkäämpien kanssa. Ihmisen mieli ja ajatukset määräytyvät motivaation kautta eli toiveiden, tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja tunteiden kautta. Sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta yksilön sisäinen motivaatio määräytyy ja saa ilmauksensa sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa eli kollektiivisen toiminnan kautta tietynlaisessa kulttuurisessa järjestelmässä.<sup>34</sup>

Yksilön ja sosiokulttuuristen voimien välillä on dynaaminen riippuvuussuhde, joka voi vaikuttaa oppimismotivaatioon positiivisesti eli sitä tukien tai negatiivisesti, jolloin ulkoiset säännöstelevät tekijät aiheuttavat ristiriitoja ja jännitteitä,

---

<sup>31</sup> Ushioda 2006: 149–150.

<sup>32</sup> Ushioda 2006: 151.

<sup>33</sup> Ushioda 2006: 153–154.

<sup>34</sup> Ushioda 2006: 154, ks. myös McGroarty 1998: 600.

jotka puolestaan kontrolloivat, tukahduttavat, vääristävät ja heikentävät motivaatiota. Esimerkiksi Eurooppalaisen kieliportfolion motivaatiota tukeva vaikutus voi kääntyä käytännössä negatiiviseksi, jos työelämän tai koulutusjärjestelmän käytännöissä vallitsevat vastavoimat ovat vastakkaisia portfolion ideaaleille monikielisydestä, liikkuvuudesta ja erilaisuudesta.<sup>35</sup>

Sosiokulttuurisissa konteksteissa piilee oppijan autonomiaa rajoittavia esteitä. Kielenoppijoiden kriittistä tietoisuutta tulisi lisätä näistä motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, kuten erilaisista ideologioista ja sosiaalisista positioista eri diskursseissa, joissa he ovat osallisina. Kriittinen näkökulma oppijan autonomiaan tulisi nähdä myös yhteiskunnan haasteena tunnistaa olemassa olevia esteitä ja ennakoasenteita eri kulttuurien tai kielten edustajia kohtaan. Ushiodan (2006) mukaan oppijan autonomian korostamisella on vaaransa, sillä se antaa mahdollisuuden jättää huomiotta ympäröivän sosiaalisen kontekstin tekijöitä. Motivaatio ei ole koskaan pelkästään motivoituneen oppijan omissa käsissä, vaan se muodostuu sosiaalisten suhteiden kautta yhteydessä muihin yksilöihin. Näin sosiokulttuurisen kontekstin tekijät ovat vaikuttamassa myös luokkahuonetilanteessa. Oppimismotivaation käsite saa siis poliittisia piirteitä. Oppijan autonomian käsite samoin kuin kielikysymykset yleensäkin ovat aina olleet poliittisia kysymyksiä. Politisoituneeseen kontekstiin kuuluu myös käsite kielivalinnasta ja näkemykset siitä, miksi tietyssä yhteisössä opiskellaan, käytetään tai ylläpidetään tiettyä kieltä ja toisia taas ei, tai miksi tietty yksilö halua oppia jotain tiettyä kieltä.<sup>36</sup>

Kun kielten oppimismotivaatioon liittyvät psykologiset ja poliittiset näkökulmat yhdistetään, tulisi motivaatiotekijöiden rooli kielten oppimisessa näkyä myös kielipolitiikassa ja kielisuunnittelussa. Kielenkäytön ja sosiaalisen kanssakäymisen kontekstien tutkiminen ja analysointi toisi uutta tietoa yksilön motivaation psykologisista prosesseista. Luokkahuone on nähtävä mikrokosmoksena suuremmasta sosiaalisesta maailmasta. Opettaja toiminnallaan voi lisätä oppijoiden kriittistä tietoisuutta ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista ja siinä vallitsevista oppijoiden autonomiaan ja motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, mikä tarkoittaa käytännössä opettajan työssä kriittisempää pedagogista otetta.<sup>37</sup>

Esimerkkinä käytännön empiirisestä motivaatiotutkimuksesta, jossa tarkastellaan opiskeltavien vieraiden kielten muodostamaa systeemiä kokonaisuutena ja jossa motivaatiotekijöitä on pyritty tarkastelemaan kokonaisvaltaisemmin myös sosiaalisen kontekstin näkökulmasta, esittelen lyhyesti Dörnyein, Csizérin ja Némethin tutkimuksen *Motivation, Language Attitudes and Globalisation* (2006). Tutkimuksessa analysoitiin unkarilaisten erilaisia kansallisia, poliittisia, sosiaalisia ja

---

<sup>35</sup> Ushioda 2006: 155, Norton 2000.

<sup>36</sup> Ushioda 2006: 156–157, poliittinen näkökulma oppijan autonomiaan, ks. Benson 1997.

<sup>37</sup> Ushioda 2006: 157.



henkilökohtaisia motiiveja valita ja oppia englantia, saksaa, ranskaa, italiaa ja venäjää eli unkarilaisten eniten opiskelema kieliä koulujärjestelmän puitteissa. Tutkijat analysoivat integratiivisia ja instrumentaalisia motivaatiotekijöitä, asennetta kielen puhujia ja sen edustamaa kulttuuria kohtaan, miljöötä, kielellistä itseluottamusta, L2-kieleen liittyvää kulttuurista kiinnostusta ja kulttuurista elinvoimaisuutta.

Tutkimuksessa seurattiin kielten välisissä suhteissa tapahtuvia muutoksia 12 vuoden tutkimusperiodin aikana. Tutkimuksen aikana englanti vahvisti asemaansa tärkeimpänä kielenä, jota seurasi toinen lingua franca eli saksa ja kolmantena ranska, jonka kannoille oli kirinyt italia. Venäjän kieli jäi viidenneksi eikä se tutkijoiden mukaan ole koskaan ollut Unkarissa suosittu tai laajasti käytetty kieli. Niiden joukossa, jotka eivät opiskelleet ns. ei-maailman kieliä, kyseisten kielten suosio väheni tarkasteluajanjaksossa selvemmin verrattuna harvinaisia kieliä aktiivisesti opiskelleisiin. Englanti on vallannut selvästi alaa ja sen opiskelua pidetään itsestään selvänä osana 2000-luvun koulutusta. Sen sijaan muiden kielten osalta integratiivinen motivaatio kasvoi tarkasteluajanjaksossa. Tutkimustulosten perusteella kielten monipuolisen osaamisen tukemiseksi vähemmän opiskeltavien kielten opiskeluun tulisi kannustaa uusilla luovilla tavoilla.<sup>38</sup>

Tutkimuksessani pyrin motivaatiotekijöiden lisäksi selvittämään myös opiskelun esteitä. Opiskelun esteet ovat motivaatioon negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Näitä motivaation vastavoimia kutsutaan demotivaatio- eli ei-motivoiviksi tekijöiksi, joita Dörnyei<sup>39</sup> luettelee seuraavasti:

- 1) opettaja
- 2) puutteelliset koulutilat
- 3) heikentynyt tai heikko itseluottamus
- 4) negatiivinen asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan
- 5) opiskelun pakkoluonne
- 6) toisen vieraan kielen häiritsevä vaikutus
- 7) negatiiviset asenteet kieliyhteisöä kohtaan
- 8) ryhmän asenteet sekä
- 9) oppikirja.

Edellä luetellut tekijät kuuluvat lähinnä välittömästi oppimistilanteessa vaikuttaviin tekijöihin. Motivaatiota laskevia ulkoisia sosiaaliseen kontekstiin liittyviä tekijöitä omassa tutkimuksessani pyrin selvittämään tarkastelemalla opiskelijoiden kokemia opiskelun esteitä. Motivaatiota laskevia tekijöitä Oulun yliopiston kontekstissa voivat olla esimerkiksi yleinen negatiivinen asenneilmapiiri kielten opiskelua kohtaan, negatiivinen asenne ainelaitoksilla kielten opiskelua kohtaan, kielten vähäinen arvostus ja asema yliopistokontekstissa, yksittäisen kielen vähäinen

---

<sup>38</sup> Dörnyei et al. 2006: 72, 144.

<sup>39</sup> Dörnyei 2001: 152–153.



käyttöarvo, yksittäisen kielen heikko asema kielten hierarkiassa, opiskelun vähenvä suuntaus yksittäisessä kielessä, kieliopintojen irrallisuus muista opinnoista, tutkintojen kieliopintojen vähyys ja yksipuolisuus sekä oppijan henkilökohtaiseen oppimistavoitteeseen pääsemisen epävarmuus.<sup>40</sup>

## **2.3 KORKEAKOULUJEN KIELTENOPISKELUUN LIITTYVÄÄ MOTIVAATIOTUTKIMUSTA**

Kansainvälistä vertailua korkeakoulujen kieltenopiskelijoiden kieliopinnoista ja motivaatiotekijöistä ovat tehneet muun muassa Luukkainen ja Schröder (1981). Heidän kyselytutkimuksessaan, joka kuvaa 1970-luvun loppupuoliskon tilannetta, oli mukana Turun ja Helsingin 1. ja 2. vuosikurssin korkeakouluopiskelijoita, joita vertailtiin saksalaisiin Augsburgin, Trierin ja Kielin opiskelijoihin. Kyselytutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista kaikki olivat suuntautuneet positiivisesti monikielisyyteen ja halusivat oppia vieraita kieliä, johon tutkijoiden mukaan koulutusjärjestelmä pystyi vain osin vastaamaan. Tutkimuksessa selvitettiin kyselykaavakkeen avulla mm. kielten oppimiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Tärkeimmäksi motivaation lähteeksi kieliopinnoissa nousi näkemys, että kielitaito antaisi tulevassa ammatissa paremmat etenemisen mahdollisuudet. Erityisesti suomalaisopiskelijat pitivät kielitaitoa tärkeänä myös kaunokirjallisuuden ymmärtämiseksi ja kielitaidon katsottiin kuuluvan yleissivistykseen. Tutkijoiden näkemys on, että kielivalikoiman monipuolistamiseksi tarvitaan tukitoimia koulutusjärjestelmässä.<sup>41</sup>

Karlsson-Fältin tutkimuksessa Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista (2010) selvitettiin muun muassa yliopiston kielikeskuksen opettajien motivoitumista työhönsä. Tutkimuksessa ilmeni, että kielikeskusten opettajien mielestä ainelaitoksilla henkilökunnan parissa ilmenee negatiivista asennetta kielten opiskelua kohtaan, mikä heijastuu vastavasti opiskelijoiden asenteisiin kursseilla. Opettajat kokivat opiskelijoiden heijastelevan oman oppiainelaitoksensa sisällä esiintyviä asenteita. Opettajien käsityksistä ilmeni, että esimerkiksi professorit voivat esittää opiskelijoille henkilökohtaisia negatiivisia näkemyksiään kielten opiskelusta ja niiden tärkeydestä. Tällaisia negatiivisia asenteita opettajat kiteyttivät seuraavasti: kieltenopetusta pidetään turhana, se on ajan haaskausta ja pois muilta tärkeämmiltä opinnoilta. Karlsson-Fält on löytänyt yhtymäkohtia muihin tutkimuksiin, joissa opiskelijoiden on todettu omaksuneen oman ainelaitoksen kulttuurin ja joissa oppiainelaitosten

---

<sup>40</sup> Vrt. Dörnyei – Ottó 1998: 43–69.

<sup>41</sup> Luukkainen – Schröder 1981: 55–57, 76–78.

henkilökunnan suhtautuminen kieltenopetukseen oli vaikuttanut opiskelijoiden lähestymistapaan oppimiseen.<sup>42</sup>

Karlsson-Fältin (2010) tutkimuksessa ilmeni, että kielikeskuksen erityisalojen kieltenopettajat, jotka opettavat lähinnä tutkintoihin kuuluvia pakollisia kieliointoja, pitivät opiskelijoiden suhtautumistapaa kielten opiskeluun valtaosin välineellistyneenä ja heidän sitoutumistaan kielten opiskeluun heikkona. Opiskelijoiden motivaatio oli instrumentaalista ja heitä pidettiin opintosuoritusten tavoittelijoina. Syynä tähän tutkimuksessa pidettiin lähinnä sitä, että nopean valmistumisen paineissa opiskelijat keskittyvät ensisijaisesti oman alansa opintoihin, eivätkä siksi panosta kielitaitonsa kehittämiseen. Lisäksi massaopetuksessa ei pystytä vastaamaan yksittäisten opiskelijoiden alakohdaisen kielitaidon tarpeisiin, mikä taas vähentää opiskelumotivaatiota. Tutkimuksesta ilmeni, että suurista ryhmistä huolimatta yleiskielenopettajat (joiden tarjoamat kurssit eivät yleensä ole tutkinnoissa pakollisia eli käytännössä muut kuin englannin ja ruotsin kielen opettajat) sen sijaan pitivät opiskelijoita motivoituneina ja valmiina sitoutumaan saavuttaakseen tavoittelemansa kielitaidon.<sup>43</sup>

Kielikeskusopettajat voidaan siis jakaa opetuksen kohderyhmän perusteella motivaatiotekijöiden näkökulmasta kahteen erilaiseen ryhmään: tutkintoon pakollisia kieliointoja suorittavien opiskelijoiden opettajiin ja valinnaisia tai muita kuin pakollisia kursseja suorittavien opiskelijoiden opettajiin. Tutkimuksen mukaan siis valinnaisten ja vapaaehtoisten kielten opiskelijat ovat yleisesti motivoituneita ja haluavat oppia kun taas pakollisia kursseja suorittavien motivaatio on alhainen ja perustuu kurssisuorituksen saavuttamiseen. Jos motivaatiotekijöitä pidetään merkittävinä oppimistuloksiin pääsemisessä, kyseiset tutkimustulokset asettavat uuteen valoon tutkintojen pakollisten kieliointojen aseman: tulisi pohtia, olisiko syytä suunnitella kielioinnot uudelleen niin, että valinnaisuudelle annettaisiin nykyistä enemmän painoarvoa.

Tampereen teknillisessä yliopistossa Laukkanen (2010) teki vuonna 2010 kyselytutkimuksen kielikeskuksen opiskelijoille ja yliopistosta valmistuneille, jossa selvitettiin kielten opiskeluun liittyviä motiiveja. Tutkimuksessa tehtiin kaksi kyselyä. Toisessa kyselyssä, joka kohdennettiin TTY:n Alumni ry:n jäsenille, selvitettiin näkemyksiä työelämän kielitaitovaatimuksista ja -osaamisesta. Toisessa kyselyssä, joka kohdennettiin TTY:n kaikille perustutkintoa suorittaville ja kyselyn ajankohtana kielikeskuksessa kursseja suorittaneille opiskelijoille, selvitettiin TTY:n kielten opiskelua ohjaavia motiiveja. Kyselyyn vastanneiden motiivit opiskella kieliä olivat moninaiset. Kyselyssä opiskelijaa pyydettiin antamaan kurssikohtaisesti yhdestä kolmeen syytä, miksi oli valinnut kyseisen kurssin.

---

<sup>42</sup> Karlsson-Fält 2010: 184–186.

<sup>43</sup> Karlsson-Fält 2010: 198–199.

Keskimäärin motiiveja valittiin 2,1. Jos tutkimuksessa ei olisi rajattu vastausten määrää, motivaatiokimpuista olisi todennäköisesti muodostunut moninaisempia.

Suurin syy (82 %) valita kieliopintoja oli, että niistä koettiin olevan hyötyä tulevan työuran kannalta. Erityisesti venäjän kielen opiskelijat uskoivat hyötyvänsä työelämässä venäjän kielen taidosta. Toiseksi tärkein syy valita kieliä oli kokemus, että kielten opiskelusta pidettiin, ja kolmanneksi tärkein syy oli hyödyllisyys yksityiselämässä. 40 % vastaajista koki kielistä olevan hyötyä opinnoissa. Lähes kolmannes opiskeli kieliä lähteäkseen vaihtoon ulkomaille. Noin 34 % vastanneista ei harkinnut lähtevänsä vaihtoon eli 66 % aikoi lähteä tai harkitsi lähtevänsä vaihtoon. Yleisesti jatkokurssien opiskelijat lähes kaikki uskoivat opiskelemastaan kielestä olevan hyötyä joko työelämässä tai yksityiselämässä. Italian opiskelijoista suurin osa osallistui italian kurssille virkistysmielessä eli yleisemmin kuin muiden kielten opiskelijat. Vastanneiden motiivien perusteella työelämän kannalta suosituimmat kielet olivat venäjä, saksa, englanti ja kiina. Ruotsia opiskeltiin lähinnä, koska kurssi oli pakollinen, espanjaa ja japania taas eniten vaihtoon lähdön vuoksi. Kaikissa kielissä mitä edemmäs opinnoissa oli päästy, sitä selvemmin opiskelumotiiviksi nousi hyöty työelämässä ja vastaavasti motiivina opiskelu virkistysmielessä väheni. 75 % aikoi suorittaa kielikursseja enemmän kuin vaaditun määrän, joista 90 % suorittaisi niitä työelämän, opiskelun tai vaihtoon lähtemisen vuoksi. 25 % katsoi, ettei ollut aikaa ylimääräisille kieliopinnoille.<sup>44</sup>

Laukkasen (2010: 19) TTY:n tutkimuksen mukaan tiedon saannissa oli myös puutteita. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut tietoa kielikeskuksen tarjoamasta kielten sivuaineesta. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelijoiden tiedottamista tulisi lisätä tältä osin ja se nähtiin olevan lähinnä kielikeskuksen harteilla.

Yksi uusimmista motivaatiota ja opiskelun esteitä käsitteleviä ja läheisesti omaan tutkimukseeni linkittyvistä tutkimuksista on Sabine Graszin ja Joachim Schlabachin (tulossa) laaja kyselytutkimus Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl, jota esittelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin. Taloustieteen opiskelijoille osoitettu kyselytutkimus tehtiin keväällä 2009 kaikkiaan viidessä suomenkielisessä kaup-pakorkeakoulussa ja taloustieteiden tiedekunnassa. Mukana tutkimuksessa olivat Oulun yliopiston taloustieteiden tiedekunta, Turun kauppakorkeakoulu (nykyisin osa Turun yliopistoa), Helsingin kauppakorkeakoulu, (nykyisin osa Aalto yliopistoa), Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta ja Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kyselytutkimukseen vastasi kaikkiaan 2412 taloustieteiden opiskelijaa, joilta selvitettiin taustatietoja, kieltenopiskelun historiaa, kielivalintoja ja kielten opiskelua yliopistossa sekä käsityksiä monikielisyyydestä. Tutkimuksessa

---

<sup>44</sup> Laukkanen 2010: 19–27.

selvitettiin myös eri kielten opiskeluun liittyviä motivaatiotekijöitä sekä opiskelun esteitä.

Tutkimukseen vastanneet Oulun yliopiston taloustieteiden opiskelijat valitsivat muihin yliopistoihin verrattuna enemmän italian kielen opintoja eli Oulun taloustieteiden opiskelijoista 6,2 % suoritti italian opintoja. Kysyttäessä, mitä kieliä opiskelijat haluaisivat oppia, jos se olisi mahdollista yliopistossa, eniten kiinnostusta oli italian kieleen. Kaikista vastanneista 8,3 % käyttää kielten opiskeluun niin vähän aikaa kuin mahdollista. Sen sijaan noin puolet ilmoitti panostavansa kieliopintoihin ja opiskelevansa enemmän kuin pakolliset kurssit ja vajaat 40 % ilmoitti opiskelevansa vain pakolliset kurssit, mutta panostavansa niihin kunnolla. Oulun yliopiston taloustieteen opiskelijat ilmoittivat panostavansa selvästi enemmän kielten opiskeluun yli pakollisten kurssien muihin yliopistoihin verrattuna. Lähes kaikki opiskelijat olivat monikielisyysen positiivisesti suhtautuvia ja käyttivät mielellään vieraita kieliä myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tärkein syy valita opiskeltavia kieliä yliopistossa oli se, että kieltä oli jo opiskeltu ennen yliopisto-opintoja. Opiskelijat siis halusivat jatkaa aikaisemmin aloittamansa kielen tai kielten opintoja. Toiseksi merkittävin syy, miksi opiskelijat suorittivat kieli-kursseja, oli kieliopintojen pakollisuus. Kolmantena merkittävimpänä syynä ilmoitettiin hyöty tulevan työelämän kannalta. Tärkeitä olivat myös affektiiviset, sosiaaliset tekijät sekä kielen käyttöarvo opiskelussa ja vapaa-aikana. Kohdemaan kulttuuri, halu asua kohdemaassa, henkilökohtaiset kontaktit kohdemaan puhujien kanssa sekä kiva/hyvä opettaja ja mielenkiintoiset kurssit houkuttelivat monia opiskelemaan kieliä. Sen sijaan tutkimuksessa toisten suosittelut tai ystävien ja muiden opiskelijoiden valinnat eivät vaikuttaneet merkittävästi omiin valintoihin.<sup>45</sup>

Eri kielten osalta vastanneiden motiiveissa oli eroja. Italiaa opiskelijat sanoivat valitsevansa erityisesti, koska he olivat kiinnostuneita kohdemaasta ja sen kulttuurista (74 %), koska he pitivät kielestä (62 %) ja koska kieli oli tärkeä henkilökohtaisesti vapaa-aikana (47 %), kuten esimerkiksi matkustelun ja harrastusten kannalta. Vastanneista 32 % haluaisi elää Italiassa tulevaisuudessa ja 31 %:lla oli henkilökohtaisia kontakteja kielen puhujiin. Opettajaa piti 29 % vastanneista hyvänä tai mukavana, mikä vaikutti kielen valintaan. Kaikkiaan 28 % italian kielen valinneista oli opiskellut italian kieltä aikaisemmin tai muuten osasi sitä ennen yliopisto-opintoja. 22 % piti italian kurssitarjontaa mielenkiintoisena ja 22 % valitsi italian kursseja, koska ne sopivat omiin aikatauluihin. 14 % ilmaisi tarvitsevänsä kieltä kohdemaassa opiskelua varten ja 13 % piti italian kieltä tärkeänä työelämän kannalta. Omissa opinnoissa italian kieli oli tärkeä 6 %:lle italian kieltä opiskelevalle. 7 %:lle italian kieli oli pakollinen kieli yliopistossa, 3 %:lle oli

---

<sup>45</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

suositeltu italian kursseja ja 3 % osallistui italian kursseille, koska myös ystävä oli tehnyt niin. Vain 1 % vastasi valinneensa italian kursseja, koska koki italian kielen osaamisen olevan tärkeää Suomessa.<sup>46</sup>

Espanjan osalta tärkeimmät motiivit olivat kielen edustama mielenkiintoinen kulttuuri, kielestä pidettiin ja espanjan kieli koettiin tärkeäksi vapaa-ajan kannalta. Venäjää pidettiin työelämässä tärkeänä kielenä, mutta myös sen edustama kulttuuri kiinnosti ja kielestä pidettiin yleisesti. Italian valinnan tärkeimmät syyt olivat kielen edustaman kulttuurin kiinnostavuus, kielestä pidettiin yleisesti ja kielen koettiin tärkeäksi vapaa-ajan kannalta. Japanin valintaan vaikutti ylivoimaisesti eniten kielen edustaman kulttuurin kiinnostavuus.<sup>47</sup>

Taloustieteiden opiskelijoilta kysyttäessä, miksi he eivät valinneet jotain tiettyä kieltä, tärkeimpänä syynä nousi esille näkemys, ettei kielessä ollut mahdollista päästä riittävän hyvään taitotasoon. Usein näissä kielissä ei ollut aikaisempia opintoja eli kieli olisi aloitettu uutena kielenä yliopistossa. Kyse oli siis peruskoulussa ja lukiossa harvemmin opiskeltavista kielistä, joihin italian kieli lukeutuu. Seuraavaksi tärkein syy olla valitsematta jotain kieltä oli, ettei kielen koettu olevan tärkeä työelämän kannalta. Kieltä saatettiin pitää vaikeana tai siitä ei pidetty. Tärkein syy olla valitsematta italian kieltä oli, ettei sitä koettu tärkeäksi oman ammatin ja työelämän kannalta (64 %), ja toisaalta koettiin, ettei italian kielessä pääsisi riittävän hyvälle taitotasolle (46 %). Syyksi valitsematta jättämiseen koettiin myös, ettei italian kieli yleisesti ottaen ollut tärkeä (40 %), mikä koskee muitakin romaanisia kieliä. Italian kieltä ei koettu kuitenkaan erityisen vaikeana ja vastausten perusteella voidaan olettaa, että italian kielestä yleisesti pidettiin. Mitä harvinaisempi kieli sitä tärkeämmiksi valinnan motiiveiksi nousivat kulttuurin kiinnostavuus ja vapaa-ajan harrastukset. Harvinaisemmista opiskeltavista kielistä teki poikkeuksen venäjä, jolla on selvästi instrumentaalista merkitystä eli siitä koettiin olevan hyötyä ammatissa ja työelämässä.<sup>48</sup>

Tutkimuksessa ilmenneitä muita syitä olla valitsematta kielikursseja olivat ajan puute ja näkemys, että useita kieliä on vaikea opiskella yhtä aikaa. Myös halutuille kursseille ei ollut paikkoja ja opiskelu oli estynyt. Joillakin oli huonoja kokemuksia kouluajalta kielten opiskelusta, minkä vuoksi eivät valinneet kielten kursseja.<sup>49</sup>

Tutkimuksessa selvitettiin myös kurssien keskeyttämisten syitä. Kaikista vastanneista (2324) 17 % oli keskeyttänyt kielikurssin tai kieliopinnot yliopistossa.

---

<sup>46</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

<sup>47</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

<sup>48</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

<sup>49</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

Eniten opintoja oli keskeytetty espanjan, ranskan, saksan ja venäjän kielessä eli usein valinnaisissa pienemmissä kielissä, jotka aloitetaan yliopistossa yleisesti uutena kielenä. Syitä tähän oli monia. Syykimpuista tärkeimmäksi nousi ajan puute ja tarve keskittyä muihin opintoihin (29 %). Lisäksi kieliopinnot koettiin liian vaikeiksi tai aikataulujen sovittamisessa oli ongelmia. Yhtenä syyrykelmänä oli mielenkiinnon ja motivaation puute sekä laiskuus. Motivaation puutteeseen liittyi usein kokemus kurssilla vaadittavan taitotason vaikeudesta varsinkin jatkotasolle siirryttäessä. Harvinaisemmista kielistä eniten keskeytettiin kiinan ja japanin opintoja ja italian opintoja kolmanneksi eniten eli 25 %:n osuudella vastanneista italian kieltä opiskelleista. Opintoja suorittivat loppuun yleisesti sellaiset opiskelijat, joiden motivaatiotekijöissä instrumentaalisten tekijöiden osuus oli merkittävä. Jos motiiveissa painottuivat selvästi vapaa-ajan harrastukset, riski keskeyttää oli suurempi. Tämä liittyi erityisesti romaanisiin kieliin.<sup>50</sup>

Kyselyssä lähes kaikki opiskelijat suhtautuivat positiivisesti monikielisyyteen ja yleisesti koettiin, että on tavoiteltavaa osata monia kieliä. Nähtiin, että monikielisyys tukee kansainvälistä toimintaa ja parantaa työnsaantimahdollisuuksia ja että myös omien lasten tulisi oppia kieliä. Hieman pienempi määrä kuitenkin jokapäiväisessä elämässä piti monikielisessä ympäristössä toimimisesta ja vain alle puolet haki tietoisesti mahdollisuuksia, joissa saattoi käyttää osaamiaan kieliä. Suurin osa koki englannin kielen turvallisimmaksi vieraaksi kieleksi kommunikoida, kun taas muiden kielten käytössä opiskelijat kokivat itsensä epävarmoiksi. Kielten valintaan ei vaikuttanut merkittävästi toisten kielten läheisyys. 52 % oli täysin samaa mieltä ja 32 % oli osin samaa mieltä siitä, että opinnoissa oli hyvä olla pakollisena useamman kielen opintoja. Oulun yliopisto jäi tässä kohtaa kuitenkin alle keskimääräisten vastausten eli hieman vähemmän koettiin hyvänä, että pakollisina opintoina opiskeltaisiin useampia kieliä. Monikielisyyttä kommentoitiin lisäksi seuraavasti:

*”kielten avulla pääsee sisään myös eri kulttuureihin toisella tavalla, kuin vain tutustumalla maahan tai sen ihmisiin”*

*”eri kielten osaaminen avartaa ajattelua. On mukava ymmärtää ihmisiä eri maista.”*

*”lisää yleissivistystä ja muiden kulttuurien tuntemusta”.*

Toisaalta monien kielten hallitseminen koettiin vaikeaksi ja kielet koettiin sekoituvan keskenään. Monikielisyyteen liittyi myös ristiriitaisia tunteita:

*”kielet rikastuttavat elämää, toisaalta käytännön syyt puoltavat englannin käyttöä lingua francana”, ”monikielisyyden tavoittelu ei saa olla itseisarvo – on järkevämpää osata yhtä tai kahta kieltä erinomaisesti kuin muutamia keskinkertaisesti”.*<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

<sup>51</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).

Opiskelijoilta kysyttiin myös konkreetteja ehdotuksia, miten helpottaa kielten opiskelua. Osin vastauksissa kritisoitiin yleisesti kielikoulutusta. Useimmat vastaukset kuitenkin liittyivät kielen valintaan. Eniten toivottiin lisää kurssitarjontaa eri kieliin ja lisää opiskelumahdollisuuksia. Motivaatiota laskevana koettiin, ettei kursseilla ollut riittävästi paikkoja ja opiskelua ei päästy aloittamaan tai jatkamaan. Kielten opintojen sovittaminen aikatauluihin ja lukujärjestykseen koettiin ongelmaksi. Tiedon saantia tulisi myös tehostaa varsinkin aloittaville opiskelijoille. Tietoa tulisi antaa enemmän myös muista kuin englannin kielen suorittamisesta pakollisina kieliopinointoina, kielitaidon hyödyistä opinnoissa esim. lähdekirjallisuuden kannalta sekä työelämän kielitaitotarpeista. Kieliopinointojen pakollisuus haluttaisiin myös poistaa.<sup>52</sup>

Taloustieteiden opinnoissa painotetaan kielten tärkeyttä. Kielet ovat tärkeä osa opintokokonaisuutta, mihin vaikuttavat suoraan työelämän vaatimukset. Graszin ja Schlabachin (tulossa) tutkimuksessa todetaan, että monikielisyys koetaan positiivisena ja tavoiteltavana, mutta käytännössä yliopistossa yleisesti jatketaan aikaisemmin opiskeltuja kieliä. Kun peruskoulu- ja lukiotasolla kielivalinnat ovat yksipuolistuneet, tarkoittaa se käytännössä sitä, että myös yliopistossa kieliopinointojen monipuolisuus on kaventumassa ja uusien kielten opiskelu tulevaisuudessa vähenee. Siksi kielten monipuolisen opiskelun tärkeyttä tulisi kielikoulutuspolitiikan eri sidosryhmissä korostaa, jotta ennen yliopisto-opintoja ruotsin ja englannin kielen lisäksi opiskeltaisiin myös muita kieliä. Ongelmien ratkaisemiseksi tutkijat ehdottavat seuraavia toimenpiteitä:

- opintojen rakennetta on selkeytettävä
- joustavat opiskelumahdollisuudet, opiskelijoiden aikaisempi osaaminen otetaan huomioon
- tiedon lisääminen opiskelumotivaatiotekijöistä
- tiedottamisen ajoitusta ja tiedonsaantia kielivalinnoista on parannettava
- tietoa lisäävä työelämän tarpeista: monikielinen osaaminen tuo mahdollisuuksia toimia onnistuneesti työelämässä monikielisyssä ympäristöissä
- englannin kielen osaamiseen luotetaan, mutta muiden kielten taitotasossa tulisi olla mahdollisuuksia päästä riittävän hyvään taitotasoon, jotta kieltä voisi käyttää kommunikointiin. Myös alemman taitotason osaamista eri kielissä tulisi päästä hyödyntämään eri konteksteissa todellisuutta vastaavissa tilanteissa.

Kriittisen diskurssianalyysin kehyksessä Graszin ja Schlabachin (tulossa) tutkimuksen tuloksia voisi kiteyttää seuraavasti: taloustieteiden opiskelijat ovat omaksuneet monipuolista kielitaitoa tukevan ja painottavan yhteiskunnallisen, työelämään liittyvän ja laitostason diskurssin, mutta he kohtaavat ristiriitoja ja ongelmia monipuolisen kielitaidon hankkimisen käytänteissä, jotka vaikuttavat negatiivisesti motivaatioon oppia eri kieliä. Opiskelun käytänteillä on negatiivinen

---

<sup>52</sup> Grasz – Schlabach (tulossa).



vaikutus erityisesti kielivalintojen monipuolisuuteen. Käytännöt eivät tue erityisesti monipuolisen kielitaidon hankkimista, sillä yleisesti taloustieteiden opiskelijat valitsevat yliopistossa kieliä, joita ovat jo aikaisemmin peruskoulu- ja lukiotasolla opiskelleet. Monipuolisella kielitaidolla ei ole myöskään kovin suurta käyttöarvoa yliopistokontekstissa muiden kielten kuin englannin osalta.

Kielivalintoja ohjaavat instrumentaaliset motivaatiotekijät eli kokemus, että valitusta kielestä on hyötyä niin ammatin, työelämän kuin opiskelun kannalta. Harvinaisemmissa kielissä oli vähemmän instrumentaalista orientaatiota, joka esti näiden kielten valintaa. Osin sen puute johtui uskomuksesta, ettei näissä kielissä ole mahdollista saavuttaa kommunikointiin riittävän hyvää kielitaitoa yliopisto-opintojen aikana. Opiskelun esteinä sosiaalisessa kontekstissa koettiin erityisesti ajan puute, tarve keskittyä muihin opintoihin, riittämätön kieli- ja kurssitarjonta, aikataulujen yhteensovittamisen ongelmat sekä puutteet tiedonsaannissa. Kielten hierarkian voidaan myös katsoa ohjaavan kielivalintoja. Vaikka monikielisyyttä tuetaan, englannin kielen asema *lingua francana* vähentää motivaatiota oppia muita kieliä, jolloin monipuolista kielten osaamista ja orastavaa kielitaitoa ei hyödynnetä yliopistoyhteisössä.



## 2.4 TUTKIMUKSIA ITALIAN KIELEN OPISKELUMOTIVAATIOSTA

Italia toisena tai vieraana kielenä oppimisen motivaatiotutkimuksen uranuurtajana pidetään Ignazio Baldellia, joka teki laajan motivaatiotutkimuksen 1970–1980-luvun vaihteessa. Tutkimustuloksissa tärkeäksi italian kielen opiskelun motiiviksi nousi korkeakulttuurin ihannointi ja oppijoiden motiivi liittyi selvästi henkilökohtaisen sivistyksen sekä kulttuurintuntemuksen lisäämiseen. Tuolloin italian kieli nähtiin tärkeänä kulttuurikielenä, kun taas uusimpien tutkimusten mukaan italian opiskelun syyt ovat hyvinkin eriytyneemmät.<sup>53</sup>

Vuonna 1981 Italian kansallinen tutkimuksen neuvosto (Consiglio Nazionale delle Ricerche) teetti tutkimuksen italian kielen opiskelusta Italian ulkopuolella. Tutkimuksessa yleinen kulttuuriin liittyvä opiskelumotiivi nousi merkittäväksi. Muita italian opiskelumotivaatioon liittyviä tutkimuksia ovat mm. Italian ulkoministeriön teettämät seurantatutkimukset italian kielen opiskelusta eri puolilla maailmaa. Näistä vuoden 1995 tutkimus on ollut vertailukohtana Italiano 2000– tutkimuksen aineistolle, jota käsittelen jäljempänä.

1980-luvun lopulla tutkimuksia italian kielen opiskelusta tehtiin eri maissa: Ranskassa, Isossa-Britanniassa, Saksassa, Espanjassa, Kanadassa, Yhdysvalloissa, Argentiinassa, Brasiliassa ja Australiassa. Sen lisäksi tutkimuksia on tehty Italiassa italiaa opiskelevien parissa. Kaikissa näissä tutkimuksissa on nähtävissä uusi kehityssuuntaus, jonka mukaan yleiset kulttuuriin liittyvät motivaatiotekijät väistyvät ja toisaalta motivaatiotekijöiden määrä moninaistuu. Italian opiskelu kiinnostaa entistä enemmän nuorisoa, ja kiinnostuksen kohteita ovat kulttuurin mitä erinäisimmät ilmenemismuodot. Selvästi merkitykselliseksi tekijäksi opiskelumotivaatiossa on alkanut nousta kielen instrumentaalinen eli välineellinen arvo. Italian kielen osaamisen tarve liittyy ennen kaikkea opiskeluun, mutta myös työelämän tarpeet eli yleisesti sosiaalisen integraation tarpeet ovat alkaneet näkyä tutkimustuloksissa.<sup>54</sup>

Dante Alighieri– yhteisön teettämä Palombellin tutkimus<sup>55</sup> vuonna 2003 toi selvästi jo ennakko-olettamuksena aineistonsa analyysissä esille näkemyksen, että italian kielen opiskeluun liittyy olennaisena osana kielen väline- eli käyttöarvo. Lisäksi tutkimuksessa painottuivat käsitykset, että Italia maana kiinnostaa. Italian kieltä opiskelevilla on Italiasta vahva kuva: kaupungit kuten Firenze, Rooma ja Venetsia edustavat yleisesti Italia-kuvan taiteellista ja kulttuurista perinnettä, kun

---

<sup>53</sup> Baldelli (a cura di) 1987.

<sup>54</sup> Fiorato 1992.

<sup>55</sup> Palombelli 2003: 4–16.

taas Pohjois-Italian vahvat taloudelliset alueet ovat tuttuja niiden ulkomaalaisten parissa, jotka opiskelevat italiaa taloudellisista ja elinkeinoelämään liittyvistä syistä. Tutkimuksesta ilmeni, että yleisesti Italia maana nähdään merkittävänä sosiaalisena ja taloudellisena voimavarana.

Uusin ja laajin eri maissa ympäri maailmaa suoritettu kyselytutkimus italian kielen opiskelun motiiveista on Tullio De Mauron ja Massimo Vedovellin johtama tutkimus *Italiano 2000*<sup>56</sup>, jossa Vedovelli näkee nykypäivän moninaisten ja muuttuneiden opiskelumotivaatioiden taustalla Italian muuttuneen roolin maailman talouden, kaupan ja tuotannon alalla. Vuosien 2000–2001 vaihteessa suoritettussa *Italiano 2000*–kyselytutkimuksessa mukana oli kaikkiaan 63 Italian kulttuuri-instituuttia, joiden välityksellä pyrittiin saavuttamaan mahdollisimman kattavasti tietoa italian kielen opiskelijoista ja eri maiden tilanteesta. Tutkimus keskittyi Italian kulttuuri-instituuttien antamaan opetukseen. Tutkimus kattoi lähes 46.000 opiskelijaa ja runsaat 3.600 italian kurssia.

Suomen osalta on huomioitava, että Helsingissä sijaitsevan Suomen Italian kulttuuri-instituutin opetustarjonta on marginaalista verrattuna suomalaisten instituutioiden antamaan italian kielen opetukseen. Suomessa italian kielen kurssitarjonta on suurinta vapaan sivistystyön puolella eli kansalais- ja työväenopistoissa. Italiaa voi opiskella jonkin verran peruskoulu- ja lukiotasolla vapaaehtoisena kielenä. Italiaa voi opiskella pääaineena Helsingin ja Turun yliopistoissa sekä sivuaineena Jyväskylän yliopistossa. Näiden lisäksi yliopistojen ja korkeakoulujen kielikeskuksissa tarjotaan italian opintoja. Esimerkiksi valtakunnallisessa italian kielen opettajien yhdistyksessä on runsaat sata jäsentä. Tämän lisäksi alalla toimii yhdistykseen kuulumattomia opettajia, joiden lukumäärästä ei ole tarkkaa tietoa. Omaan tutkimukseeni liittyen *Italiano 2000*–tutkimuksessa on kiinnostavaa opiskelumotivaation kartoitus. Tarkastelenkin seuraavaksi yksityiskohtaisemmin tutkimuksen tuloksia juuri italian opiskeluun liittyvien motivaatiotekijöiden osalta.

*Italiano 2000*–tutkimuksessa ensimmäistä kertaa syyksi opiskella italiaa nousivat työhön liittyvät motiivit, jotka käsittävät 20 % saaduista vastauksista. Työhön ja ammatilliseen osaamiseen liittyvät motiivit olivat erityisesti ylemmällä taitotasolla olevien opiskelijoiden motivaation lähteenä. Erityisen merkittäväksi motiiviksi *Italiano 2000*–tutkimuksessa nousivat sosiaaliset kontaktit syntyperäisten kielen puhujien kanssa. Yksi syy tähän on italialaisten siirtolaisten jälkeläisten tarve palata juurilleen, vaikkakin näiden osuus italian opiskelijoissa on koko ajan vähenemään päin. Entistä useammalla italian opiskelijalla maailmalla ei ole sukulaisia

---

<sup>56</sup> De Mauro et al. (a cura di) 2001: *Italiano 2000*. De Mauro on yleisen kielitieteen emeritusprofessori Rooman la Sapienza yliopistosta ja Vedovelli Sienan ulkomaalaisyliopiston rehtori, erikoistunut mm. italian kielen L2 opettamiseen ja kielten eurooppalaiseen viitekehykseen.

tai juuria Italiassa. Tutkimuksen mukaan italian opiskelun motivaation päätekijät eli tärkeimmiksi motiiveiksi valitut tekijät olivat seuraavat:

- ☐ vapaa-aika, johon kulttuuriin liittyvät tekijät kuuluvat (32,8 %)
- ☐ henkilökohtaiset motiivit, kuten perhe- ja sukulaissuhteet (25,8 %)
- ☐ työelämä (22,4 %)
- ☐ opiskelu (19 %).<sup>57</sup>

Tarkennuksena todettakoon, että kyseisessä tutkimuksessa henkilökohtaisilla motiiveilla tarkoitetaan yksityiselämään liittyviä motiiveja, kuten sitä, että puoliso tai partneri on italian kieltä puhuva.

Italiano 2000–tutkimuksen analyysissa todetaan, että Euroopan yhdentymisen ja matkailun yleistymisen myötä ulkomaalaisten kontaktit italialaisiin ovat lisääntyneet. Kasvanut kommunikoinnin tarve italialaisten kanssa on nostanut kiinnostusta oppia italian kieltä. Tutkimuksesta käy selvästi ilmi, että kielen käytön funktiot, joiden vuoksi italiaa opiskellaan, ovat muuttuneet. Perinteiset yläkulttuurin vetonaulat, kuten kirjallisuus, taide ja musiikki antavat tietä kielelle välineenä päästä osalliseksi sosiaalisesti italialaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Italian kielen odotetaan nyt takaavan mahdollisuuden kommunikoida mitä erilaisimmissa tilanteissa, ja kielen käytön funktiot ovat ensimmäistä kertaa näin laajasti ja moninaisesti mukana italian opiskelijoiden motivaatiotekijöissä.

Kielen käytön kontekstit ovat hyvin erilaisia ja tutkimuksen mukaan joukossa on paljon uusia konteksteja. Italian kielestä on tullut kulttuurienvälisen kommunikoinnin kieli ulkomaalaisten ja italialaisten välille mutta myös käyttökieli ulkomaalaisten keskinäisessä kanssakäymisessä. Toisin sanoen italiasta on alkanut muodostua yhteinen kommunikoinnin kieli myös italiaa vieraana kielenä puhuvien välillä. On nähtävissä selvä italian kielen sosiaalisen käyttöarvon nousu. Italian kieli on kyseisen tutkimuksen mukaan saamassa kansainvälisesti laajalle levinneen maailman kielen piirteitä. Italian kielen kysynnän ja kurssitarjonnan lisääntyminen vaikuttaa puolestaan talouselämän kontaktien syntymiseen ja kasvuun.<sup>58</sup>

Alueellisesti Italiano 2000–tutkimuksessa ilmeni suuria eroja kehityssuuntauksissa eri puolilla maailmaa. Yleisesti ottaen italian kielen opiskelu on kasvanut kaikkialla maailmassa lukuun ottamatta Afrikkaa. Suhteellisesti suurin kasvu on tapahtunut Etelä-Amerikassa ja Aasiassa. Kaikkien suurten alueiden sisällä eri maissa kehitys voi olla hyvinkin erisuuntaista. Euroopan sisällä vaihtelu on suurinta. Esimerkiksi Pohjois-Euroopassa Helsingin kulttuuri-instituutin opiskelijamäärä oli viiden vuoden aikana pienentynyt lähes puoleen eli -46 %, mutta Oslon lisäys oli ollut +131 % ja Kööpenhaminassa jopa +250 %. Helsingin

---

<sup>57</sup> De Mauro (et al.) 2001: Italiano 2000, luku 8: Analisi generale dei dati.

<sup>58</sup> De Mauro (et al.) 2001: Italiano 2000, luku 8, Analisi generale dei dati.

instituutin opetusvolyyymi on kuitenkin pientä verrattuna suomalaisiin italian kielen opetuksen tarjoajiin, joten tutkimuksen luvut eivät kuvaa opiskelun kehittymisen todellisuutta Suomen osalta. Kun opetusvolyyymi on pientä, niin vuosien välillä voi olla suuriakin heilahteluja.

Italiano 2000–tutkimuksessa tuloksia tulkittiin niin, ettei sosio-ekonomisilla tekijöillä välttämättä ole suurta merkitystä nykykehityksen suunnalle. Merkittävää tutkimuksen tekijöiden mukaan sen sijaan on kurssitarjonnan määrä ja laatu, mutta yhtä lailla opiskeluun vaikuttaa Italian perinteisen kulttuuritradition vetovoima sekä italian kielitaidon lisääntynyt sosiaalinen käyttöarvo eli kulutusarvo (*spendibilità sociale della competenza italiana*). Tutkimuksen mukaan Itä-Euroopan kehityksen osalta on nähtävissä, että taloudellisten suhteiden kasvu on lisännyt kielen sosiaalista käyttöarvoa, mikä puolestaan on lisännyt kiinnostusta kielen opiskeluun, ja toisaalta on nähtävä, että lisääntynyt kielen opiskelu on lisännyt taloudellisia suhteita ja kaupankäyntiä. Näihin tekijöihin yhdistyy lisäksi kielen kulttuurinen vetovoimaisuus.

Kielen käyttöarvoon vaikuttavat yleiset käsitykset kielen käytettävyydestä kommunikointivälineenä eli näkemykset siitä, millaiset mahdollisuudet kielen koetaan antavan kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Vuoden 2005 Eurobarometri-kyselyssä<sup>59</sup> italian kieli oli kuudenneksi suosituin kieli Euroopassa opiskeltavien kielten joukossa englannin, ranskan, saksan, espanjan ja venäjän jälkeen. Kun lasketaan äidinkielenä puhuvat lukuihin mukaan, italian kieli nousi neljännelle sijalle Euroopassa eniten käytettyjen kielten listalla jättäen muun muassa espanjan taakseen. Puhutuimmat kielet Euroopassa olivat englanti (51 %), saksa (32 %), ranska (26 %) ja italia (16 %), joita seuraavat espanja (15 %), puola (10 %) ja venäjä (7 %).

Eurobarometri-kyselyn mukaan italian kieltä arvostetaan erityisesti Maltalla<sup>60</sup>, jossa italiaa pidetään englannin jälkeen tärkeimpänä kielenä. Maltalla 61 % kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että heidän lastensa tulisi oppia italiaa. Kroatiaassa, Sloveniassa, Itävallassa ja Unkarissa italiaa pidetään kolmanneksi tärkeimpänä opiskeltavana kielenä ja esimerkiksi Kreikassa, Ranskassa ja Romaniassa neljänneksi tärkeimpänä kielenä.

Vuoden 2005 Eurobarometri-kyselyssä<sup>61</sup> suosituin syy kielten opiskeluun oli matkailu ja lomailu (35 %). Toiseksi suosituimpana motivaatiotekijänä pidettiin mah-

---

<sup>59</sup> Eurobarometri-kysely 243/2005: 5, 9.

<sup>60</sup> Italia oli englannin rinnalla Maltan virallinen kieli vuosina 1921–1934. Maltan kieli on saanut paljon vaikutteita italian kielestä. Nykyään monet maltalaiset puhuvat italiaa ja erityisesti Italian televisiokanavien kautta italian kieli on läsnä maltalaisten arkipäivässä.

<sup>61</sup> Eurobarometri-kysely 63.4/2005: 17.

dollisuutta hyödyntää kielitaitoa työssä (32 %). Kolmannelle sijalle sijoittunut motiivi koskettaa myös työelämää: vieraan kielen taidon uskottiin antavan mahdollisuuden työskennellä ulkomailla (27 %). Työhön liittyvät motiivit olivat selvästi kasvamassa muodostaen jopa 59 %:n osuuden annetuista motiiveista. Edelleen merkittävänä tekijänä eurooppalaisten kielten opiskelulle koettiin pelkästään omaksi iloksi opiskelu (27 %), joka jakoi kolmanneksi suosituimman opiskelumotiivin sijan kyseisessä Eurobarometri-kyselyssä.<sup>62</sup>

Esimerkkinä italian kielen opiskelumotivaatiotutkimuksesta esittelen vuonna 1992 tehdyn kreikkalaisen tutkimuksen<sup>63</sup>, jossa tarkasteltiin yhden maan kielellisesti homogeenista oppijoiden ryhmää, eli italian kielen opiskelijat koostuivat äidinkielenään saman kielen puhujista. Tutkimuksen yksi toimeenpanija oli Antonis Tsopanoglu, vieraan kielen didaktiikan opettaja Salonikin yliopistosta. Tsopanoglun tutkimuksen kohderyhmä muodostui 419 opiskelijasta 22 yksityisessä kielikoulussa yhdeksässä kaupungissa ja tutkimuksessa haastateltiin lisäksi 34:ää opettajaa. Opiskelijoille osoitettu kysely koostui 39 kysymyksestä. Tutkimuksessa käytettiin Richterichin ja Chancerelin (1977) aikuisten eurooppalaisten kommunikatiivisten oppimistarpeiden tunnistamiseen suunniteltua mallia, joka on kehitetty Euroopan neuvoston alaisen Kulttuuriyhteistyön neuvoston L2-projektin tiimoilta. Mallista mukaan oli valittu seuraavat seitsemän muuttujaa:

- 1) oppijoiden taustatiedot (ikä, sukupuoli, yms.)
- 2) oppijoiden kielellisiin tarpeisiin liittyvät tekijät
- 3) oppijoiden henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet italian kieleen ja kulttuuriin liittyen
- 4) oppijoiden kielen oppimiseen liittyvät tottumukset ja asenteet
- 5) oppijoiden asenteet ja stereotypiset ajattelumallit italialaisia, italian kieltä ja kulttuuria kohtaan
- 6) opettajien koulutustaso ja jatkokoulutus
- 7) käytettävissä oleva oppimisen infrastruktuuri ja välineet.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat italian opiskelijat yksityisissä kielikouluissa, jotka olivat valtaosin aikuisia, iältään 19–29-vuotiaita kreikkalaisia ja joista naisten lukumäärä oli miehiä suurempi. Opiskelijoita joukossa oli vajaat 30 % ja saman verran työelämässä olevia. Lisäksi vajaat 20 % vastanneista oli työttömiä ja lähes sama määrä toisen asteen koulua käyviä. Vastanneista 69 % osasi englantia, 19 % ranskaa ja 6 % saksaa.<sup>64</sup>

Opiskelumotivaation tärkeimmäksi lähteeksi nousi henkilökohtainen mielenkiinto eli kokemus, että italian opiskelu tuottaa henkilökohtaista mielihyvää (il piacere

---

<sup>62</sup> Eurobarometri-kysely 243/2005.

<sup>63</sup> Tsopanoglu 1997. Alkuperäinen artikkeli: Tsopanoglu 1992. In: *Enimerosi*, maggio – dicembre 1992, Atene.

<sup>64</sup> Tsopanoglu 1997.

personale), mitä tutkija selittää kreikkalaisten yleisellä mielenkiinnolla italian kieltä ja kulttuuria sekä elämäntyyliä kohtaan. Tästä osoituksena tutkija pitää italian kielen esiintymistä suurten kaupunkien liikkeiden ja kauppojen nimissä sekä sitä, että italialaiset tuotteet menevät Kreikassa hyvin kaupaksi.<sup>65</sup>

Myös Italiaan opiskelemaan tai jatko-opintoja suorittamaan haluavien määrä 25 %:n osuudellaan oli tutkimuksessa merkittävän suuri. Seuraavaksi tärkein motivaation lähde oli 19 %:n osuudella työelämä eli halu laajentaa omassa työssä kommunikointimahdollisuuksia italialaisten kanssa tai saada paremmat mahdollisuudet menestyä tulevassa ammatissa ja työelämässä. Tsopanoglu piti osuutta merkittävän suurena, mikä osoittaa, että italian kieli koetaan nykyään tärkeäksi ja hyödylliseksi välineeksi, jonka avulla on mahdollista saada suora kontakti italialaiseen kulttuuriin.<sup>66</sup>

Sen sijaan niiden henkilöiden määrä jäi alhaiseksi eli 4,7 %:iin, jotka opiskelevat italiaa voidakseen lukea italian kirjallisuutta alkuperäiskielellä tai tutustuakseen syvällisemmin johonkin muuhun taiteen lajiin kuten kuvataiteisiin, teolliseen muotoiluun tai arkkitehtuuriin. Tässäkin tutkimuksessa näkyy, että puhtaasti kulttuuristen arvojen ja ihanteiden merkitys on vähentynyt italian kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavien tekijöiden joukossa. Italian kielen opettajiksi aikovien osuus kohdejoukosta oli 1,3 %, joiden ainut opinahjo Kreikassa on Salonikin yliopiston italian kielen laitos.<sup>67</sup>

Kyselyyn osallistuneet kreikkalaiset halusivat oppia erityisesti suullista kielitaitoa ja kuullun ymmärrystä, mikä viittaa suuresti kommunikatiivisiin tarpeisiin syntyperäisten kielen puhujien kanssa. Globalisaation ja kommunikoinnin tarpeen nykypäivänä jatkuvasti lisääntyessä tutkimuksen tulos oli odotettavissa. Varsinkin kun otetaan huomioon Kreikan läheisyys Italian kanssa, on ymmärrettävää, että kontaktien ollessa runsaita kielen oppiminen lähtee käytännön tarpeesta.<sup>68</sup>

Tutkimuksessa kysyttiin lisäksi, mikä on positiivisin asia italialaisissa ja heidän kulttuurissaan. Tähän kysymykseen eniten vastauksia saivat italian kielen musiikaalisuus, italialaisten vaatemerkkien sekä italialaisten käytöksen hienous, italialainen musiikkituotanto, italialaisten avoin ja ulospäin suuntautunut luonne sekä kulinaarinen taito.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Tsopanoglu 1997.

<sup>66</sup> Tsopanoglu 1997.

<sup>67</sup> Tsopanoglu 1997.

<sup>68</sup> Tsopanoglu 1997.

<sup>69</sup> Tsopanoglu 1997.

Suomessa tehtyjä italian kielen motivaatiotutkimuksia on muutamia. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen italian kielen lehtori Giuseppe La Grassa (1994) on selvittänyt 1980-luvun lopulla italian kielen aikuisopiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Laura Helle Pro Gradu-tutkielmassa (1997) keskittyi Turun yliopiston italian kielen pääaine- ja sivuaineopiskelijoiden motivaation tutkimiseen. Lukio-laisten italian kielen opiskelijoiden motivaatiotekijöitä on tutkinut Pro Gradu-tutkielmassaan Pirita Lahti (2003), jonka tutkimuksessa olivat mukana Turun Suomalainen yhteiskoulu ja Helsingin musiikkipainotteinen Sibelius-lukio. Edellä mainituissa tutkimuksissa motivaatiotekijät oli valtaosin luokiteltu sisäisiksi eli integratiivisiksi, mutta mukana oli myös instrumentaalista motivaatiota. Yleinen kiinnostus Italian kieleen ja kulttuuriin sekä matkailu olivat aikuisopiskelijoiden motiiveja opiskella italian kieltä, mutta lukiolaiset kokivat italian kielestä olevan hyötyä myös harrastuksissa ja tulevaisuuden kannalta.<sup>70</sup> Näiden tutkimusten tulokset ovat yhtenevät Nikin (1992: 119–196) suomalaisten peruskoululaisten vieraiden kielten opiskelumotivaatiotutkimuksen kanssa, jonka mukaan yleisimpiä motiiveja ovat yleinen kiinnostus kieliin, ulkomailla matkustelu ja halu tutustua eri kulttuureihin. Nikin tutkimuksessa nousi erittäin tärkeänä esille myös Euroopan yhdentymisen aiheuttaman kansainvälistymisen kokemus.

Helteen (1997: 99–104) tutkimuksessa Turun yliopiston italian kielen sivuaineopiskelijoiden yleisin motiivi opiskella italiaa oli yleinen kiinnostus Italian kieleen ja kulttuuriin, kun taas pääaineopiskelijoilla tähän motiiviin yhdistyivät voimakkaasti myös halu hankkia työelämätaitoja sekä italian kielen ja kulttuurin harrastaminen vapaa-ajalla. Sivuaineopiskelijat osoittautuivat tutkimuksessa motivoituneemmiksi kuin pääaineopiskelijat, mikä osin selittyi pääaineopiskelijoiden korkealle asetetuilla tavoitteilla ja vaatimuksilla oman oppimisen ja opintojen mielekkyyden suhteen.

Myös Elina Huttusen (2009: 63–64) italian kielen opiskelumotivaatiota käsittelevässä Pro Gradu-tutkielmassa integratiivinen motiivi oli selkeästi merkittävin opiskelumotivaatiotekijä. Tutkimus koski italian kielen aikuisopiskelijoita Helsingin kaupungin suomenkielisessä työväenopistossa. Tärkeimmiksi syiksi opiskella italiaa nousivat Italian kiinnostavuus matkailukohteena ja sen kulttuurin rikkaus. Näin kaikkien mainittujen tutkimusten opiskelumotivaation lähteet olivat siis pääpiirteittäin samansuuntaiset, eli integratiiviset motiivit olivat hallitsevimpia, joihin kuuluivat yleinen kiinnostus kieleen ja kulttuuriin sekä matkailu.

---

<sup>70</sup> La Grassa 1994: 191–193, Helle 1997: 99–104, Lahti 2003: 51–57.



### 3. SYKSYN 2008 KYSELYTUTKIMUS

Tässä luvussa kuvaan syksyn 2008 italian kielen opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen taustoja, toteutusta ja tuloksia. Kyselytutkimuksesta piirtyy italian opiskelijan henkilökuva, josta ensin käsittelen yleisiä taustatietoja. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan italian opiskelijoiden kielitaidon moninaisuutta ja tavoitteita italian opinnoissa. Selvitän myös heidän opiskelunsa motivaation lähteitä eli miksi he opiskelevat italiaa. Sosiaalisissa käytänteissä ilmeneviä ongelmia selvittääkseni tutkimuksessa tiedusteltiin myös motivaatiota laskevia tekijöitä ja opiskelun esteitä.

#### 3.1 TAVOITTEET, MENETELMÄT JA ETENEMINEN

Syksyn 2008 kyselytutkimuksen tavoite oli selvittää, ketä Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijat ovat, millaiset heidän taustansa ovat, mitkä ovat heidän italian kielen opiskelunsa motivaation lähteet ja toisaalta opiskelun esteet. Monipuolisen kielitaidon toteutumisen mahdollisuuksia tarkasteltaessa merkittäväksi nousee motivaatiotutkimus ja opiskelun esteiden tutkimus, jotka yhdessä antavat tietoa monipuolisen kielitaidon diskurssin suhteesta sosiaaliseen kontekstiinsa ja kontekstiin liittyviin käytänteisiin.

Kyselytutkimuksen kohderyhmänä olivat siis syksyn 2008 italian kielen opiskelijat Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Tutkimukseen pyrin saamaan kattavan otoksen sen hetken italian opiskelijoita, eli kohdejoukossa mukana ovat syksyn 2008 kontaktikurssien opiskelijat sekä viimeisimmän kahden vuoden aikana italian kielen kursseista kiinnostuneet tai kursseilla olleet opiskelijat. Tutkimuksen kohdejoukossa ovat mukana lukuvuoden 2008–2009 sekä edellisen lukuvuoden 2007–2008 kursseilla olleet opiskelijat. Lisäksi mukana ovat kaikki muut kyseisinä ajanjaksoina italian kursseille ilmoittautuneet sekä kursseista kiinnostuneet Oulun yliopiston opiskelijat, jotka olivat päätyneet opettajan sähköpostilistoille.

Kyselytutkimus suoritettiin joulukuun 2008 alkupuoliskolla eli se ajoittui syksyn kurssien loppuvaiheeseen. Kysely lähetettiin linkkinä sähköpostilla kaikille 149:lle italian kielen vuoden 2008 sähköpostilistoilla olevalle opiskelijalle eli 58 alkeiskurssilaiselle tai siitä kiinnostuneelle, 33:lle toisen vuoden jatkokurssilaiselle, 8:lle kolmannen vuoden opiskelijalle ja 50 muulle aikaisemmin kursseilla olleille tai niistä kiinnostuneille. Kyselyyn saattoi vastata sähköisesti netissä 9.–17.12.2008 välisenä aikana. Kyselyyn vastasivat joulukuussa 2008 italian kursseilla olleet alkeiskurssien ja jatkokurssien opiskelijat oppituntiansa yhteydessä.



Kyselyyn vastaaminen vei aikaa noin 20–30 minuuttia. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 70 opiskelijaa, joista suurin osa oli ajankohtana aktiivisesti kursseja suorittavia.

Kyselyn laadin kohderyhmän tutkimiseen sopivaksi käyttäen hyväksi aikaisempia vuosittain keräämiäni kurssikohtaisia opiskelijapalautteita, edellä esiteltyjä tutkimuksia sekä teoriataustaa erityisesti motivaatiotutkimuksen alalta.

Kyselykaavakkeen (työn liitteenä) alussa kartoitettiin opiskelijoiden taustoja, jonka pohjalta piirtyy opiskelijoiden *identikit* eli henkilökuva. Otan käyttöön työssäni italian kielestä termin *identikit*, joka mielestäni viittaa hyvin siihen, miten identiteetti rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä kielen kautta. Jos ajatellaan opiskelijoiden ammatillisen ja professionaalisen identiteetin muodostumista prosessina, tulisi siinä huomioida kieli-identiteetin rakentuminen, josta seuraa, että ammatillisen monipuolisen kielitaidon rakentuminen tulisi olla elimellisenä osana mukana opintopolkua.

Tarkastelen luvussa 3.2.1 kyselyyn vastanneiden jakaumia sukupuolen, iän, syntymäpaikan sekä tiedekunnan mukaan. Lisäksi kartoitettiin opiskelijoiden odotuksia työllistymisestä maantieteellisesti. Tässä tavoitteena on selvittää koulutuksen alueellista vaikutusta ja opiskelijoiden näkemyksiä mahdollisuuksista kansainväliseen urakehitykseen. Omana osa-alueenaan kyselyssä kartoitettiin opiskelijoiden kielitaidon monipuolisuutta ja opiskelijat arvioivat myös osaamiensa kielten taitotasoa. Taitotasojen osalta valintavaihtoehtoina olivat alkeistaso, keskitaso ja ylempi taso. Tasoja ei kyselyssä määritelty, vaan vastaajat saivat itse arvioida kielitaitotasonsa oman näkemyksensä mukaan. Kyselyssä pyrittiin selvittämään erityisesti opiskelijoiden italian kielen opiskeluhistoriaa ja italian kielessä saavutettua taitotasoa sekä opiskelijoiden itselleen asettamia tavoitteita opintojen laajuudesta, mitä peilaan tilastojen pohjalta toteutuneisiin opintojen laajuuksiin. Tarkoitus on selvittää, miten hyvin opiskelijat pääsevät asettamiinsa tavoitteisiin italian kielen opiskelussa.

Valtaosa italian kielen opiskelijoista valitsee italian valinnaisena tai vapaaehtoisena kielenä opintoihinsa. Siten luvun 3 opiskelumotivaation tarkastelun pohjana on oletamus, että kaikki italian opiskelijat ovat motivoituneita opiskelun aloittaessaan. Teoriaesittelyn pohjalta (mm. Dörnyei – Ottó 1998) eri vaiheissa opintoja motivaatio voi olla hyvin erilaista ja eriasteista. Valitessaan kielen jotkut tuntevat kiinnostusta kieleen yleisellä tasolla tai tulevat uteliaisuudesta ja kokeilun halusta kursseille, eikä heillä välttämättä ole suoraa henkilökohtaista kontaktia kielen puhujiin eikä tuntemusta kohdemaasta tai sen kulttuurista. Tällöin kiinnostus kieleen on uteliaisuutta kieltä kohtaan ja perustuu yleisiin mielikuviin ja stereotypioihin kielestä ja kielenpuhujista tai kohdemaasta, eli motivaatio voi olla

vielä suhteellisen alhaisella ja yleisellä tasolla. Opiskelun myötä motivaatio voi kasvaa kielitaidon ja kohdemaan kulttuurin tuntemuksen kasvaessa, olettaen, että oppija kokee oppimistavoitteet ja oppimiskäytänteet mielekkäiksi.

Toisilla opiskelijoilla taas voi olla heti opintojen alusta hyvin korkea opiskelumotivaatio riippuen siitä, mitä useammasta osatekijästä motivaatio muodostuu. Opiskelumotivaation voi olettaa korkeaksi erityisesti silloin, mitä enemmän oppijalla on henkilökohtaisia kontakteja kielen puhujiin ja kohdemaahan. Opiskelun esteet eli opiskelumotivaatioon vaikuttavat negatiiviset tekijät voivat kuitenkin laskea voimakkaastikin lyhytkestoista eli itse oppimisprosessiin liittyvää opiskelumotivaatiota. On kuitenkin oletettavaa, kuten työni teoriaesittelyssä tutkimuksista on käynyt ilmi, että ulkoisista esteistä aiheutunut motivaation lasku on väliaikaista ja lyhytkestoista, ja ulkoisten esteiden poistuessa myös motivaatio palaa.

Motivaatiotutkimusten teorioiden ja opiskelumotivaatiosta tehtyjen luokittelujen ja tutkimusten moninaisuuden (ks. luku 2) perusteella voi todeta, että valmista luokittelumallia ei tutkimukseni pohjaksi niistä löytynyt. Olen päätenyt omaan luokitteluuni, joka perustuu tutkimukseni tavoitteisiin selvittää erityisesti sosiaalisen kontekstin vaikutuksia motivaatioon, kohdejoukon ja oppimisen sosiaalisen kontekstin tuntemukseen sekä keräämääni opiskelijapalautteeseen vuosien varrelta. Kurssikohtaisissa palautteissa olen yhtenä osa-alueena pyytänyt arvioimaan opiskelumotivaatiota, eli mikä motivoi ja mikä ei motivoi oppimista. Kurssipalautteiden yhteydessä huomio kohdistuu luonnollisesti kurssin sisäiseen toimintaan eli itse luokkahuonetilanteeseen liittyviin motiiveihin, mutta toisaalta mukana on myös paljon opiskelijoiden yleisiä huomioita heidän opiskelumotivaationsa lähteestä. Tässä tutkimuksessani tarkoitus on kartoittaa erityisesti oppituntien ja kurssien ulkoisia motivaatiotekijöitä. Käytän kyselyn pohjana kurssipalautteista saamani opiskelijoiden nimeämiä motivaatiotekijöitä ja täydennän niitä muilla mahdollisilla kyseeseen tulevilla tekijöillä. Lisäksi käytän avokysymyksiä, jotta opiskelijat voivat tuoda esille muita tärkeäksi kokemian tekijöitä.

### **3.2 ITALIAN OPISKELIJOIDEN IDENTIKIT**

Kyselytutkimukseen vastasi kaiken kaikkiaan 70 opiskelijaa 149:sta italian kielen opiskelijasta, joille kysely lähetettiin. Suurin osa vastanneista oli syksyn alkeis- ja jatkokurssi I:n opiskelijoita ja joukossa oli muutamia ylemmän jatkotason opiskelijoita. Kyselyn voidaan katsoa olevan kattava syksyn 2008 kontaktikursseilla opiskelevien osalta eli otosta heidän osaltaan voi pitää edustavana, sillä melkein kaikki alkeis- ja jatkokursseilla joulukuussa 2008 opetuksessa mukana olleet opiskelijat vastasivat kyselyyn. Otoskoon voi näin ollen katsoa olevan riittävän suuri luotettavien tietojen saamiseksi kohdejoukosta syksyn 2008 italian kielen

opiskelijat. Tältä osin voidaan siis puhua kokonaistutkimuksesta. Kyselytutkimukseen eivät sen sijaan vastanneet kurssinsa keskeyttäneet tai ne italian kielen opiskelusta kiinnostuneet, jotka jostain syystä eivät aloittaneet italian opiskelua. Tutkimus ei siis tuo suoraan tietoa opintojen keskeyttämisten syistä. Kysely kattaa edellä kuvatun kohdejoukon opiskelijat, jotka muodostavat tutkimuksen kokonaisjoukon (N = 70) aktiiviset italian kielen opiskelijat. Kokonaisjoukon jaan tarkastelussa kahteen eri osajoukkoon, joita kuvaan tilastoissa pienellä n-kirjaimella. Ensimmäisen osajoukon muodostavat syksyn 2008 alkeistason opiskelijat ja toisen osajoukon muodostavat jatkotason opiskelijat eli kyselyyn vastanneet toisen ja kolmannen vuoden italian opiskelijat. Syksyn 2008 alkeiskurssilaisten osajoukossa on 41 opiskelijaa ja loput 29 kuuluvat jatkotason opiskelijoiden osajoukkoon, jotka ovat siis joko syksyllä 2008 tai keväällä 2008 jatkokursseja suorittaneita opiskelijoita.

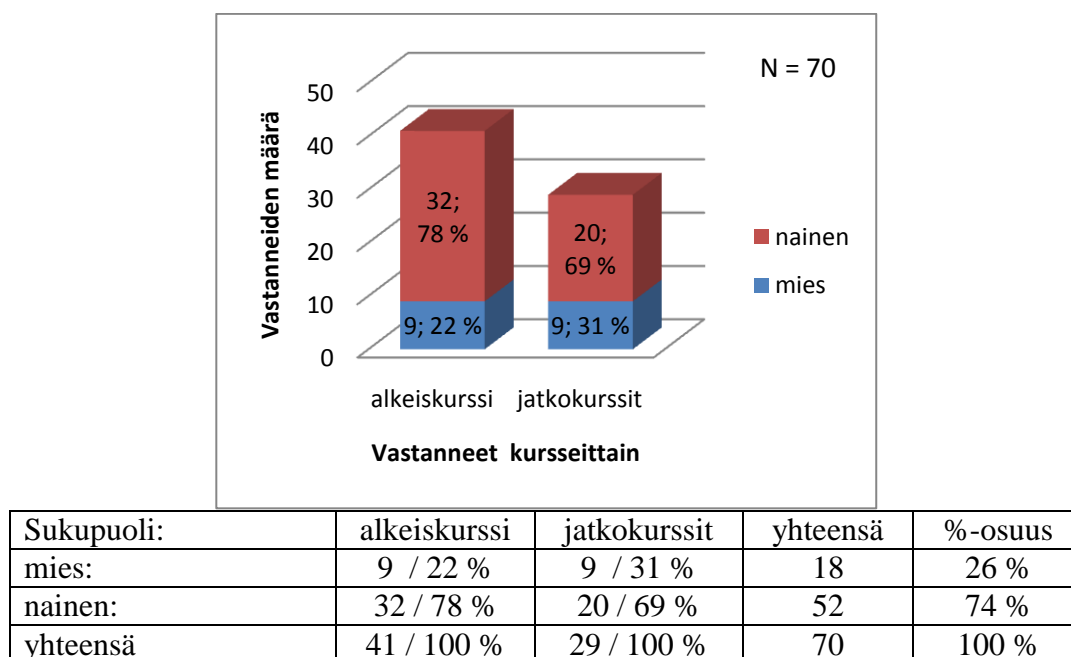
Tässä luvussa kuvaan kyselytutkimuksen tuloksia opiskelijoiden taustatietojen osalta eli muuttujina tarkastelussa ovat opiskelijoiden sukupuoli, ikä, syntymäpaikka ja tiedekunta sekä toiveet työllistymisestä maantieteellisesti. Lisäksi kuvaan kyselyyn vastanneiden arvioita omasta kielitaidosta, sen monipuolisuudesta sekä osattavien kielten taitotasosta. Viimeiseksi tarkasteluun otan vastanneiden italian kielen taitotason sekä tavoitteet italian kielen opinnoissa. Tämä antaa tietoa erityisesti tulevaisuuden koulutustarpeista. Opiskelijoiden tavoitteiden tuntemus antaa pohjaa myös tarkastella ja analysoida opiskelumotivaatiota sekä opiskelun esteitä.

### **3.2.1 SUKUPUOLI, IKÄ, SYNTYMÄPAIKKA JA TIEDEKUNTA**

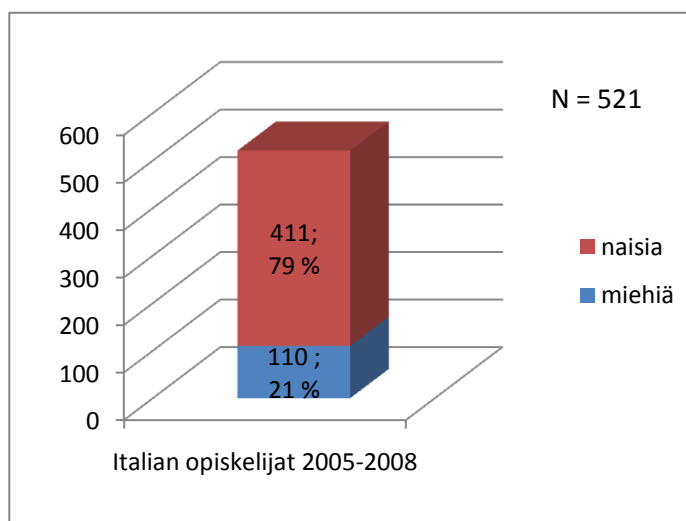
Valtaosa kyselyyn vastanneista oli naisia (Kuvio 1, s. 39). Alkeiskurssilaisista lähes 80 % oli naisia, kun taas jatkokursseilla heidän osuutensa oli hieman alhaisempi eli 69 %. Lukuvuoden 2008–2009 osalta voidaan siis todeta, että miespuoliset opiskelijat näyttäisivät vähemmistöasemastaan huolimatta olevan niitä, jotka jatkoivat sinnikkäämmin italian opintojaan, sillä tarkasteluajanjaksossa jatkokursseilla heidän osuutensa oli suurempi kuin alkeiskurssilla.

Kun verrataan tätä tulosta tilastoihin laajemmalta ajanjaksolta, selviää kuitenkin, että miesten osuus alkeiskursseilla on yleensä ollut suurempi verrattuna jatkokursseihin. Vuosien 2005–2008 aikana italian kontaktiopetuskursseilla mukana olleista opiskelijoista (Kuvio 2, s. 39) kaikkiaan 21 % oli miehiä, mikä vastaa kyselyyn osallistuneiden miespuolisten opiskelijoiden osuutta. Tarkastelujaksossa 2005–2008 kontaktikursseille osallistui yhteensä 521 opiskelijaa, joista miehiä oli 110 eli 21 % ja naisia 411 eli 79 %. Miesten osuus italian alkeiskursseilla kyseisessä jaksossa oli jopa 38 %, kun taas jatkokursseilla miehiä oli 22–29 %.

Kuvio 1: Kyselyyn (2008) vastanneiden sukupuolijakauma: alkeis- ja jatkokurssit.



Kuvio 2: Opiskelijoiden sukupuolijakauma italian kielen kontaktiopetuskursseilla vuosina 2005–2008.



Poikkeuksen tekee kolmannen vuoden keskustelukurssi, jolla kyseiseen kolmen vuoden ajanjaksoon ei osunut yhtään miestä. Jatkotutkimusten selvitettäväksi jää, onko mieskatoon syynä se, ettei suomalaismiehiä kiinnosta keskustelutaitojen hioaminen, nielevätkö pääaineopinnot erityisesti miesopiskelijat vai selittyykö miesten kato sillä, että yleisesti naisvaltaisten alojen opiskelijat suorittavat enemmän valinnaisten kielten kursseja. Syitä miesten puuttumiselle yliopiston valinnaisten

kielten kursseilta olisi syytä selvittää, sillä työelämän kielitaitotutkimuksissa<sup>71</sup> on todettu erityisesti miesten toimivan työtehtävissä, joissa tarvitaan hyviä kommunikointitaitoja vieraissa kielissä. Tällaisia vaativia kielenkäyttötilanteita ovat muun muassa neuvottelut ja esitelmien pitämiset.

Oulun yliopiston tasa-arvosuunnitelmassa 2008–2010 (s. 16) todetaan, että Suomen yliopistoissa yli puolet opiskelijoista on naisia. Oulun yliopistossa alempien perustutkintojen opiskelijoiden naisten osuus jää sitä vastoin hieman miehiä pienemmäksi ja pienenee entisestään tarkasteltaessa ylempiä tutkintoja. Opiskelijoiden kokonaismäärä vuonna 2007 oli 13.782, joista naisia oli 6.685, mikä tarkoittaa, että naisten osuus opiskelijoista jäi 48,5 %:iin. Tasa-arvosuunnitelmassa todetaan, että Oulun yliopistossa vaihtelut aloittain ovat suuria ja että naisopiskelijoiden osuus on miehiä suurempi kaikissa muissa paitsi luonnontieteellisessä tiedekunnassa, jossa naisia on 43 %. Myös Oulun yliopiston suurimmassa eli teknillisessä tiedekunnassa naisopiskelijat ovat selkeästi vähemmistönä vuoden 2007 tilastojen mukaan: tekniikan opiskelijoista naisia oli vain 18 prosenttia<sup>72</sup>. Naisten suurempi panostaminen monipuoliseen kielitaitoon voi tuoda heille etua kilpailtaessa haasteellisista työtehtävistä kansainvälisillä työmarkkinoilla.

Sukupuoliosuuksien ero on yleisesti suuri kielikeskuksen valinnaisten ja vapaaehtoisten kielten kursseilla, jotka on kohdennettu kaikille eri tiedekuntien opiskelijoille. Kyselytutkimuksen kohdejoukossa miesten osuus jäi vajaaseen 26 %:iin, mikä heijastelee selvästi vallitsevaa tilannetta. Miesopiskelijat eivät panosta monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ja ylläpitämiseen yhtä paljon kuin naiset, mikä voi heikentää miesten mahdollisuuksia kansainvälisillä työmarkkinoilla ja selviytymistä kielitaitoa vaativista haasteellisista työtehtävistä.

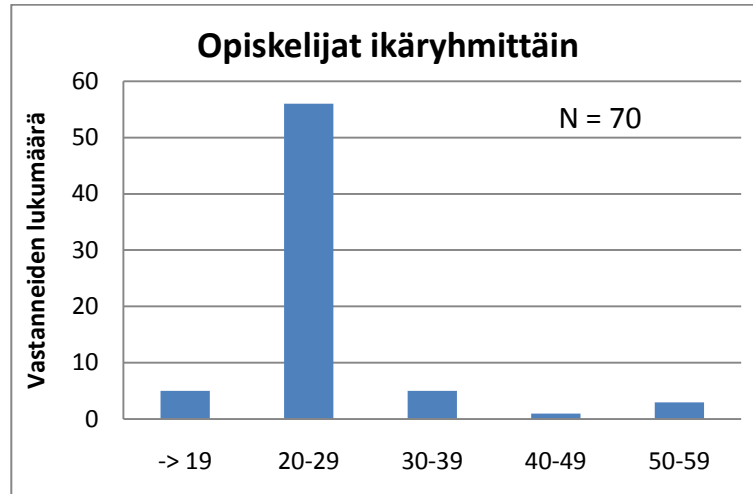
Ikäjakaumaa tarkasteltaessa selvästi yli puolet vastanneista kuuluu ikäryhmään 20–29-vuotiaat, mikä on kohderyhmä huomioon ottaen odotettua. Kaikki ikäryhmässä alle 20-vuotiaat ovat syksyn 2008 alkeiskurssin opiskelijoita. Henkilökunnan ja yliopiston ulkopuolisten osallistuminen kursseille tuo mukaan korkeampia ikäryhmiä. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 3) on esitetty tarkempi jakauma kyselyyn vastanneista ikäryhmittäin.

---

<sup>71</sup> Huhta 1999, ks. myös Huhta 2003: 185.

<sup>72</sup> Oulun yliopiston tasa-arvosuunnitelma 2008–2010: 16–17, Taulukko: Oulun yliopiston perustutkinto-opiskelijoiden määrät sekä naisten suhteellinen osuus opiskelijoista koulutusaloittain vuonna 2007. Ks. myös Tilastoja Oulun yliopiston opiskelijoista. 2008. (sukupuolijakauma).

Kuvio 3: Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma.



Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) on kyselyyn vastanneiden alkeiskurssilaisten ja jatkokurssilaisten lukumäärät sekä prosenttiosuudet alueittain syntymäpaikan mukaan. Kuvion 4 (s. 42) ympyrädiagrammissa on sen sijaan prosenttiosuudet osallistujien syntyperästä alueittain. Niistä ilmenee, ettei kovin suuria eroja ollut kolmen makroalueen eli Oulun seudun, Pohjois-Suomen ja muun Suomen osuuk-sissa. Näiden alueiden osuudet olivat siis keskimäärin noin 30 %:n molemmin puolin, eli syntyjään suomalaisia kyselyyn vastanneista oli runsaat 95 % ulko-mailla syntyneiden osuuden jäädessä vajaaseen viiteen prosenttiin.

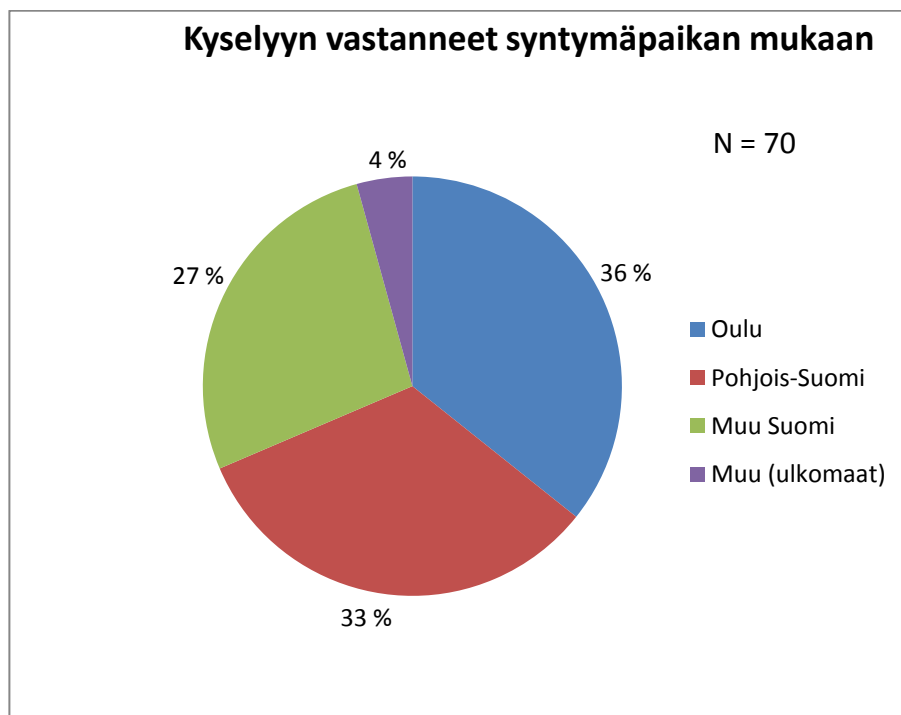
Syntyjään oululaisia vastanneista oli 36 %. Kun oululaisiin lisätään muualta Poh-jois-Suomesta kotoisin olevat, niin luku nousee lähes 70 %:iin, mikä vastaa koko yliopistoa koskevia lukuja<sup>73</sup>, eli suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli kotoisin Oulun yliopiston vaikutusalueelta Pohjois-Suomesta. Muualta Suomesta kotoisin olevien eli etelämpää Ouluun opiskelemaan tulleiden osuus oli 27 %.

<sup>73</sup> Ks. Tuloksellinen vuosi 2005. Oulun yliopistosta valmistuneet työllistyvät hyvin. Lehdistötiedote 24.3.2006. Ks. myös Tilastoja Oulun yliopiston opiskelijoista, 2008, (maantieteellinen jakauma) Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/esittely/esittely2.html>. (3.3.2009)

Taulukko 1: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten määrät ja jakaumat syntymäpaikan mukaan alueittain.

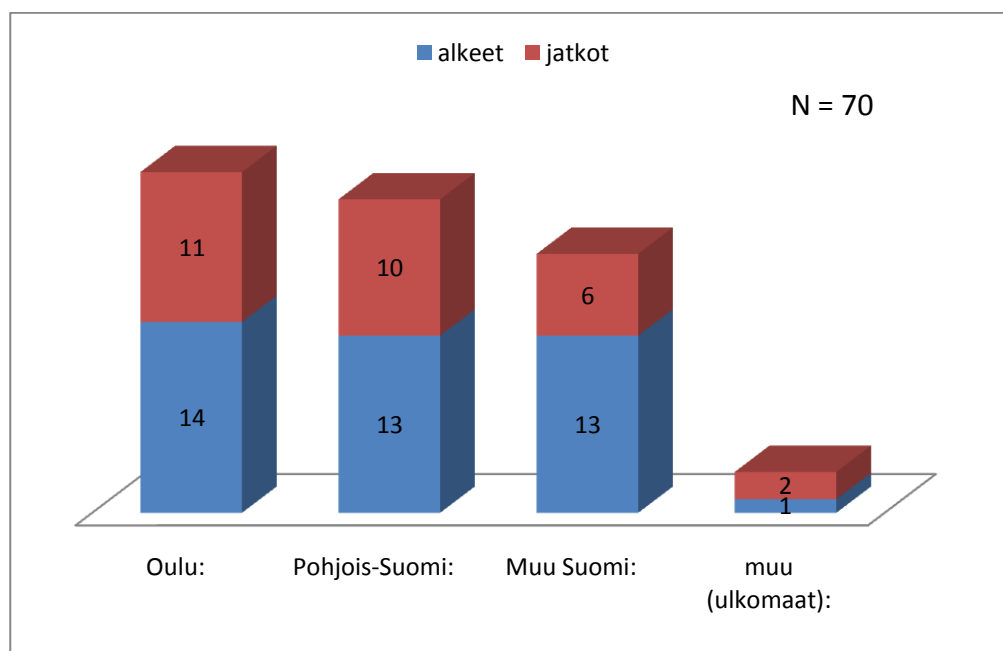
Syntymäkunta	yht.	alkeet	jatkot	%-osuus
Oulu	25	14	11	36 %
Pohjois-Suomi	23	13	10	33 %
Muu Suomi	19	13	6	27 %
Muu (ulkomaat)	3	1	2	4 %
yhteensä	70	41	29	100 %

Kuvio 4: Kyselyyn vastanneet syntymäpaikan mukaan: osuudet alueittain.



Kuvio 5 (alla) kuvaa alueellista jakaumaa alkeis- ja jatkokurssilaisten osalta, eli sitä, kuinka moni alkeis- ja jatkokurssilainen oli kotoisin miltäkin makroalueelta. Kuvion perusteella erityisesti muualta Suomesta kotoisin olevien osuus on alkeiskursseilla suurempi kuin jatkokursseilla.

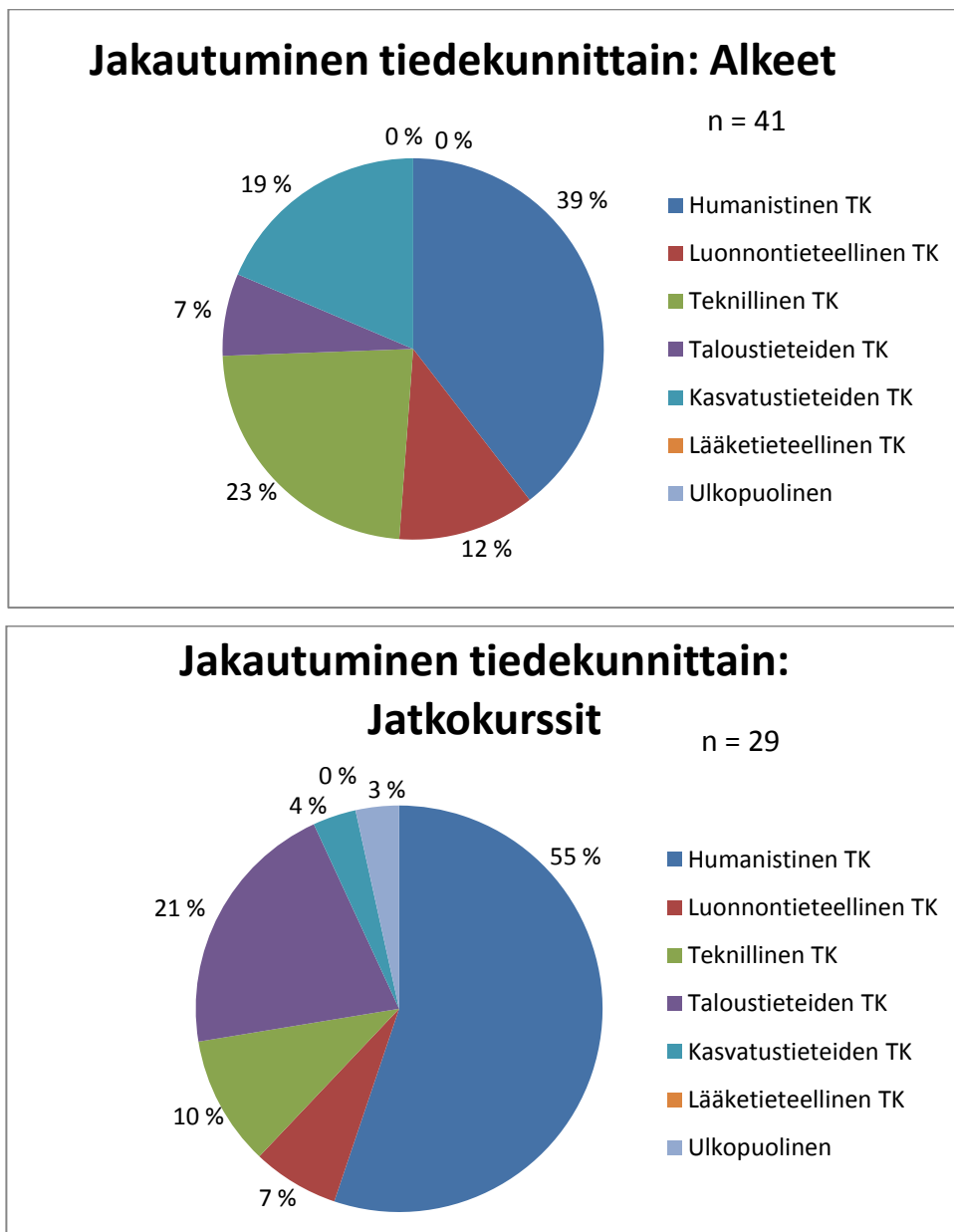
Kuvio 5: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten lukumäärät syntymäpaikan mukaan alueittain.



Tarkasteltaessa kyselyyn vastanneiden jakaumaa tiedekunnittain (Kuvio 6, s. 44) nähdään, miten jatkokursseilla humanististen tieteiden opiskelijoiden osuus kasvoi huomattavasti eli selvästi yli puoleen. Sama ilmiö on nähtävissä yleisesti italian kursseille osallistujien osuuksissa, joita olen käsitellyt tarkemmin tutkimukseni osassa II luvussa 3. Erityinen piirre kyselytutkimuksen tiedekuntajakaumissa alkeiskurssilaisten ja jatkokurssilaisten välillä oli se, että teknillisen tiedekunnan opiskelijoiden suhteellinen osuus alkeiskurssilaisista oli yllättävänkin suuri. Kyselyyn vastasi alkeiskurssilaisista kaikkiaan kymmenen teknillisen tiedekunnan opiskelijaa kun taas jatkokurssilaisista vain kolme. Samoin kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita kyselyyn vastanneista alkeiskurssilaisista oli jopa kahdeksan, kun jatkokurssilaisissa heitä oli vain yksi. Teknillisen tiedekunnan opiskelijoiden osuus oli alkeiskurssilaisista huomattavasti suurempi jatkokurssilaisiin verrattuna. Taloustieteen opiskelijoiden osuus taas jatkokurssilaisista oli huomattavasti suurempi alkeiskurssilaisiin verrattuna.



Kuvio 6: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten jakaumat tiedekunnittain.



Tulevaisuudessa nähtäväksi jää, ovatko teknillisen ja kasvatustieteiden tiedekuntien opiskelijoiden osuudet italian opiskelijoista lähteneet kasvuun, vai onko kyse vain yksittäisen vuoden ilmiöstä. Toisaalta taloustieteiden tiedekunnan edustajia oli kyselyssä mukana alkeiskursseilta yllättävän vähän eli vain kolme opiskelijaa, kun jatkokursseilta heitä taas oli mukana kuusi. Taloustieteiden opiskelijoita voisi olettaa osallistuvan alkeiskursseille enemmän, sillä taloustieteissä on tutkinnonuudistuksen myötä mahdollista suorittaa sivuaineena italian opintoja kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintoihin.

Lääketieteellisen tiedekunnan edustajien puuttuminen kyselyyn vastanneiden joukosta kuvastaa sen sijaan käytännön tilannetta, sillä vain yksittäisiä lääketieteen opiskelijoita näkee satunnaisesti italian kursseilla. Syitä tiedekuntien eroihin eri tiedekuntien osuuksissa italian kielen opiskelijoiden joukossa pohdin tutkimukseni osassa II luvussa 4.

Pääaineen opintojen aloitusvuoden perusteella kyselyssä oli mukana aina vuodesta 1995 opintonsa aloittaneita opiskelijoita. Alkeiskurssilaisista neljännes oli vuonna 2008 opintonsa aloittaneita eli ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Kuitenkin kyselyssä oli mukana melko tasaisesti opiskelijoita yliopisto-opintoja aloittelevista aina viidennen opintovuoden opiskelijoihin. Italian alkeiskursseilla onkin tyypillisesti eri vaiheessa opintojaan olevia opiskelijoita. Jatkokurssilaisista valtaosa oli sen sijaan kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijoita.

Kaikkiaan 17 kyselyssä mukana ollutta opiskelijaa oli aloittanut opintonsa vanhan eli ennen vuotta 2005 voimassa olleen tutkintojärjestelmän mukaisesti ja loput 53 suorittivat opintojaan uuden tutkintojärjestelmän mukaisesti. Näin ollen 76 % vastanneista oli uuden tutkintojärjestelmän mukaan opintonsa aloittaneita. Kyselytutkimus kuvastaa siten tutkinnonuudistuksen siirtymävaihetta, joten tulosten voidaan katsoa olevan suuntaa-antavia uusien tutkintojen vaikutuksista italian kielen opiskeluun. Tulevaisuudessa tarvitaan seurantalutkimuksia tutkinnonuudistuksen varsinaisten vaikutusten selvittämiseksi.

### 3.2.2 ODOTUKSET TYÖLLISTYMISESTÄ MAANTIETEELLISESTI

Oulun yliopiston opiskelijoiden alueellisen jakauman mukaan opiskelijoista 3/4 eli noin 75 % on kotoisin Oulun ja Lapin lääneistä ja valmistuttuaan 2/3 eli noin 66 % sijoittuu työhön samalle alueelle<sup>74</sup>. Yliopiston vaikutusalueella asuu noin 800.000 asukasta ja maantieteellisesti alue käsittää yli puolet Suomen pinta-alasta. Oulun yliopiston vuoden 2007 vuosikertomuksesta<sup>75</sup> ilmenee, että Oulun ja Lapin läänin alueille valmistuneista opiskelijoista sijoittui noin 72 %, kun vuonna 2005 vastaava luku oli 79 %. Ouluun ja Oulun seudulle sijoittuneiden osuus vuonna 2007 oli noin 60 % tutkinnon suorittaneista.<sup>76</sup>

Verrattaessa koko yliopiston lukuja kyselytutkimuksen lukuihin italian opiskelijoiden syntymäpaikasta ja heidän alueellisia odotuksistaan työllistymisestä voidaan heidän odotuksiaan pitää hyvin realistisina (vrt. kuvioon 4 s. 42 ja Kuvio 5 s. 43). Alueellisten työllistymisodotusten osalta opiskelijat ovat suhteellisen joustavia ja moni valitsi useamman tarjolla olevista vaihtoehtoista, joita olivat sijoittuminen Oulun alueelle, muualle Pohjois-Suomeen, muualle Suomeen tai ulkomaille. Seuraavassa kuviossa 7 (s. 47) on opiskelijoiden odotukset alueellisesta työllistymisestä osuuksina makroalueittain kuvattuna erikseen alkeiskurssilaisten ja jatkokurssilaisten osalta.

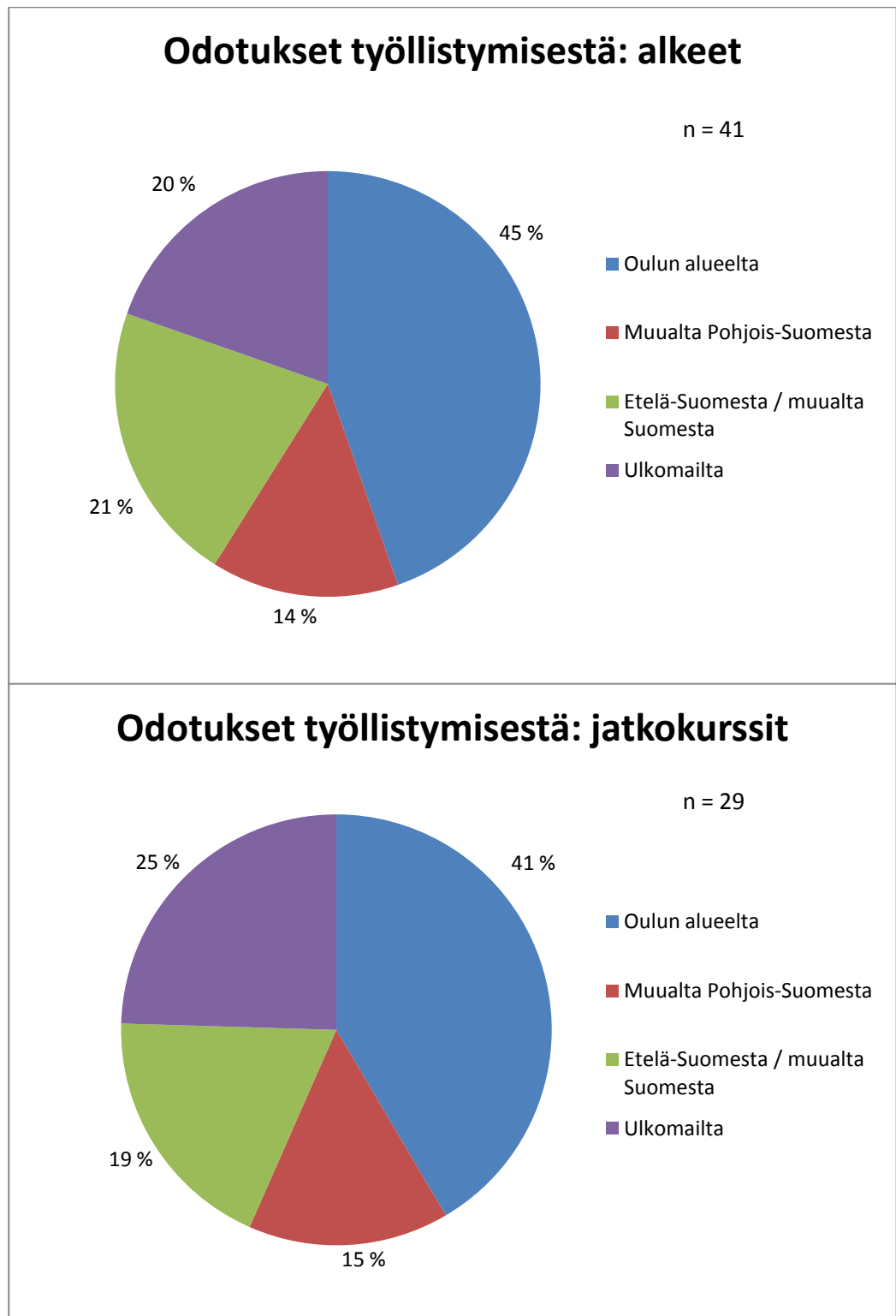
---

<sup>74</sup> Oulun yliopiston esittelysivut.

<sup>75</sup> Oulun yliopiston vuosikertomus 2007: 10.

<sup>76</sup> Tuloksellinen vuosi 2005. Oulun. Lehdistötiedote 24.3.2006.

Kuvio 7: Kyselyyn vastanneiden odotukset alueellisesta työllistymisestä: alkeis- ja jatkokurssilaisten osuudet makroalueittain.



Kysyttäessä opiskelijoiden toiveita työllistymisestä maantieteellisesti, vastauksista käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista eli lähes puolet ilmaisi haluavansa työllistyä opiskelupaikkakunnalleen eli Oulun seudulle. Jos verrataan kyselyyn vastanneiden alueellisia työllistymisodotuksia (Kuvio 7, s. 47) heidän syntymäpaikkaansa (Kuvio 5, s. 43), tilastoista selviää, että kaikista kyselyyn vastanneista alkeiskurssilaisista 45 % ilmaisi haluavansa töitä Oulun alueelta, kun sitä vastoin syntyjään oululaisten osuus oli pienempi eli 36 %. Muualta Pohjois-Suomesta kotoisin olevia vastanneista oli 33 %, joista vain 14 % oli halukas palaamaan takaisin syntymäseudulle valmistumisen jälkeen tai oli valmis ottamaan töitä vastaan muualta Pohjois-Suomen alueelta. Opiskelupaikkakunta eli Oulun seutu ja Oulun kaupungin alue siis ovat työllistymisen kannalta puoleensa vetäviä, jonne halutaan jäädä opintojen jälkeenkin. Muuta Pohjois-Suomea ei sen sijaan koeta niin houkuttelevaksi.

Muu eteläinen Suomi ei tämän tutkimuksen perusteella ollut yhtä houkutteleva kuin esimerkiksi ulkomaat. Eteläisempään Suomeen töihin oli valmiita lähtemään noin 20 %, kun mielenkiintonsa ulkomaille töihin lähtemisestä ilmaisi 25 % kyselyyn vastanneista jatkokurssilaisista. Kaikkiaan 24 kyselyyn vastanneista piti ulkomaita mahdollisena tulevana työskentelyalueenaan. Osa ulkomaille töihin lähtemisestä kiinnostuneista oli eritellyt vastaustaan tarkemmin selitysosassa. Näistä neljä mainitsi haluavansa töihin Eurooppaan tai EU-alueelle, kaksi Etelä-Eurooppaan ja yksi Saksaan. Lisäksi neljälle kelpaisi töitä mistä tahansa maailmalta ja yksi tekisi ensin töitä Suomessa ja myöhemmin ulkomailla.

Tämä voi olla merkki siitä, että ammatillisen osaamisen kasvaessa ja erikoistumisen sekä kansainvälisten kontaktien lisääntymisen myötä syvenevä ja laajeneva kielitaito antaa opiskelijoille lisämahdollisuuksia maantieteellisen sijoittumisen kannalta ja ulkomailla työskentelyä pidetään siten realistisena työllistymismahdollisuutena. Voidaan myös olettaa, että valinnaisia kieliä opinto-ohjelmaansa valitsevat ovat muita opiskelijoita määrätietoisemmin kansainväliselle uralle suuntautuneita. Tästä taas seuraa, että monipuolisen kielivalikoiman ja riittävän laajojen opiskelumahdollisuuksien tarjoamisella on merkitystä houkuteltaessa erityisesti kansainvälisesti suuntautuneita opiskelijoita yliopistoon.

### 3.2.3 KIELITAIDON MONIPUOLISUUS

Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita ilmoittamaan osaamansa kielet ja arvioimaan kielitaitonsa taso kussakin kielessä. Opiskelijoiden tuli arvioida, onko heidän kielitaitonsa alkeistasoa, keskitasoa vai ylempää tasoa. Seuraavaksi käsittelen kyselytutkimuksen tuloksia monipuolisen kielitaidon osalta eli millaisista eri kieliyhdistelmistä italian kielen opiskelijoiden kielitaito muodostuu ja minkä tasoista osaamista heillä on osaamissaan kielissä.

Taulukko 2 (s. 50) ja Kuvio 8 (s. 51) kuvaavat kyselyyn vastanneiden kielitaitoa, eli minkä tason osaamista vastaajilla oli kyselyhetkellä eri kielissä muussa kuin äidinkielessä ja italian kielessä. Italian kielen taitotason käsittelen erikseen luvussa 3.2.4. Taulukossa 2 opiskelijoiden arvioiman taitotason viereen on merkitty opiskelijoiden ilmoittama opiskeluun käytetty aika vuosissa. Kaikki kyselyyn vastanneet ilmoittivat osaavansa englantia ja ruotsia, joten kaikilla äidin kielen lisäksi oli osaamista vähintään kolmessa muussa kielessä. Kielitaito koostui siis minimissään suomen, ruotsin, englannin ja italian kielestä.

Valtaosa eli noin 80 % arvioi englannin taitonsa olevan ylempää tasoa, kun taas ruotsin taidot arvioitiin olevan keskitasoa. Kolmanneksi yleisimmäksi vieraaksi kieleksi yli 40 %:n osuudella ilmoitettiin saksa, jossa kielitaito oli valtaosin keskitasoa. Muissa kielissä taitotaso oli selvästi alempaa.

Seuraaviksi eniten opiskelijat kertoivat osaavansa ranskaa, sitten espanjaa, venäjää ja viroa. Sekä ranskan että espanjan osaajista vain yksi opiskelija ilmoitti taitotasokseen ylemmän tason. Venäjän ja viron osaajista valtaosa oli alkeistason osaajia ja vain yksi arvioi osaamisensa olevan keskitasoa. Italian kielen taitojen lisäksi kyselyyn vastanneiden joukosta löytyi osaamista kaiken kaikkiaan 20:ssä eri vieraassa kielessä, joista seitsemässä kielessä oli ylemmän tason osaajia.

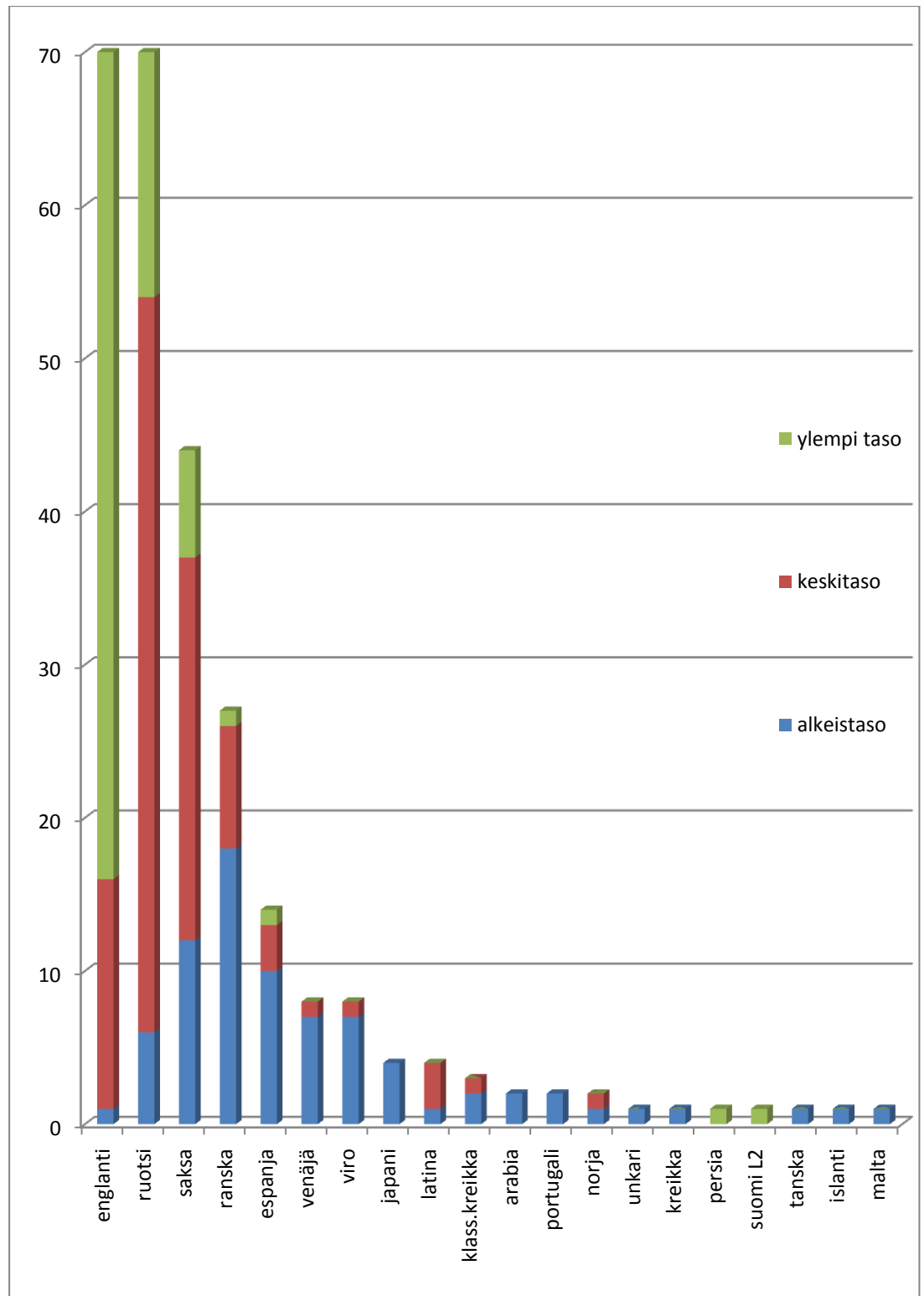
Ylemmän tason osaajia oli englannin, ruotsin, saksan, ranskan, espanjan, persian ja suomi toisena kielissä. Persian kielen ainut ylemmän tason osaaja oli kaksikielisestä perheestä. Suomi toisena ylempää taitotasoa edustava opiskelija oli oleskellut Suomessa kahdeksan vuotta. Muissa harvinaisemmissa kielissä osaaminen oli arvioitu alkeistasoksi. Poikkeuksen teki latina, jossa oli harvinaisemmista kielistä eniten keskitason osaajia. Harvinaisemmista kielistä myös klassisen kreikan ja norjan kielissä oli keskitason osaamista. Kielet sisältyvät humanististen tieteiden opintoihin tietyillä ainelaitoksilla ja erityisesti historian ja arkeologian opintoihin liittyä klassisten kielten opintoja.

Taulukko 2: Kyselyyn vastanneiden vieraan kielen taito ja arvio taitotasosta: muut kielet kuin äidinkieli ja italia.

Kielet:	alkeis- taso	keski- taso	ylempi taso	yht.	taitotasot ja keskimääräinen opiskeluaika vuosissa (v.)
englanti	1	15	54	70	yt 11,4 v., kt 10,125 v., at 1 v
ruotsi	6	48	16	70	yt 7,75 v., kt 6,3 v., at 4,4 v.
saksa	12	25	7	44	yt 7,4 v., kt 6 v., at 3,2 v.
ranska	18	8	1	27	yt 9 v., kt 4,38 v., at 2,56 v.
espanja	10	3	1	14	yt 5 v., kt 3 v. , at 0,95 v.
venäjä	7	1	0	8	yt - , kt 8 v., at 1,59 v.
viro	7	1	0	8	yt - , kt 2 v. , at 0,7 v.
japani	4	0	0	4	yt - , kt - , at 1,375 v.
latina	1	3	0	4	yt - , kt 3,7 v., at 1 v.
klass.kreikka	2	1	0	3	yt - , kt 2 v., at 1,5 v.
arabia	2	0	0	2	yt - , kt - , at 1 v.
portugali	2	0	0	2	yt - , kt - , at 0,5
norja	1	1	0	2	yt - , kt 3 , at 0,5
unkari	1	0	0	1	yt - , kt - , at 0,5
kreikka	1	0	0	1	yt - , kt - , at 0,5
persia	0	0	1	1	yt (kotikieli), kt - , at -
suomi L2	0	0	1	1	yt 8 , kt - , at -
tanska	1	0	0	1	yt - , kt - , at 0,5
islanti	1	0	0	1	yt - , kt - , at 0,5
malta	1	0	0	1	yt - , kt - , at 1

lyhenteiden selitykset: yt. = ylempi taso, kt = keskitaso, at = alempi taso.

Kuvio 8: Eri kielten osaamisen taitotasot: kyselyyn vastanneiden oma arvio kielitaidostaan, muut kielet kuin äidinkieli ja italia.





Alla olevaan taulukkoon 3 on koottuna keskimääräinen aika vuosissa, jonka kyselyyn vastanneet opiskelijat arvioivat käyttäneensä taitotasonsa hankkimiseen osaamisissaan vieraissa kielissä. Tarkasteluun on otettu ne kielet, joissa on osaamista muullakin kuin alkeistasolla. Erityisesti englannin kielen osaamisessa keskimäärin jopa kymmenen vuoden opiskelulla opiskelijat arvioivat saavuttaneensa keskitason, kun taas venäjä, ruotsi ja saksa olivat vaatineet keskitason saavuttamiseksi keskimäärin kuudesta kahdeksaan vuotta opiskelua. Kyselyn tulokset osoittavat, että mitä myöhemmässä vaiheessa kielen opiskelu on aloitettu, sitä nopeammin kielessä on saavutettu taitotasoksi keskitaso tai ylempi taitotaso. Aikuisiässä opiskelun voi olettaa olevan tavoitteellisempaa ja määrätietoisempaa ja oppimisen taidot luonnollisesti ovat kehittyneemmät verrattuna kouluajan oppimiseen.

On huomioitavaa, että kohderyhmässä humanistien ja kieliaineiden opiskelijoiden määrä on suhteellisen suuri. Erityisesti ylemmän tason saavuttaneet eri kielissä ilmoittavat oleskelleensa kohdemaassa tai opiskelevansa sitä kielten laitoksella joko pää- tai sivuaineena. Joukossa on siis kielten ammattilaisiksi aikovia. Voidaan olettaa, että taitotason arvioinnissa vaikuttavana tekijänä on se, miten pitkällä kielen opinnoissa ollaan ja erityisesti se, miten korkealle tavoitteet kielen opiskelussa on asetettu ja mihin tarkoitukseen kieltä opiskellaan. Henkilökohtaisen taitotason arvioiminen on siis subjektiivista ja siihen vaikuttavat monet tekijät.

Taulukko 3: Opiskelijoiden arvio omasta kielitaidostaan ja kielten opiskeluun keskimääräisesti käytetystä ajasta vuosina kielissä, joissa on osaamista muullakin kuin alkeistasolla.

Kieli	alempi taso	keskitaso	ylempi taso
englanti	1 v.	10 v.	11 v.
ruotsi	4,4 v.	6,3 v.	7,8 v.
saksa	3,2 v.	6 v.	7,4 v.
ranska	2,6 v.	4,4 v.	9 v.
espanja	1 v.	3 v.	5 v.
venäjä	1,6 v.	8 v.	-
viro	0,7 v.	2 v.	-
latina	1 v.	3,7 v.	-
klassinen kreikka	1,5 v.	2 v.	-
norja	0,5 v.	3 v.	-
suomi toisena	-	-	8 v.

Kun kyselyyn vastanneiden tekemää taitotason arviointia verrataan opiskeluun käytettyyn aikaan, taulukosta 3 ilmenee, että englannin kielessä niin ylempään kuin keskitasoon pääsemiseksi on vaadittu huomattavasti enemmän vuosia muihin kieliin verrattuna. Keskitason saavuttamiseen käytetyn ajan osalta hajonta on suuri, eli voidaan olettaa, että kielitaitotaso suhteutetaan kielen vaikeuteen, harvi-

naisuuteen tai erilaisuuteen verrattuna tavallisimpiin opittaviin kieliin. Myös kielien käyttötarkoitus ja kieleen kohdistuvat tarpeet vaikuttavat arviointiin. Esimerkiksi klassisen kreikan osalta opiskelijat tarvitsevat lähinnä tekstinymmärrystä, mihin riittävän hyvän taitotason voi saavuttaa parissa vuodessa. Lisäksi niin latinan kuin antiikin kreikan opiskelu Oulun yliopistossa nivoutuu esimerkillisellä tavalla aineopintojen yhteyteen ja niillä on välitöntä käyttöarvoa opintojen etene-  
misen kannalta. Ne ovat välttämätön osa opintokokonaisuutta. Tämä luonnollisesti näkyy oppimistuloksissa, mikä on myös merkki onnistuneesta kielten integroimisesta oppiaineeseen. Viron kielen keskitason saavuttaminen parissa vuodessa viittaa taas siihen, että kielisukulaisuus voi vaikuttaa oppimisen nopeuteen. Lisäksi viron kieli on suomen kielen aineopintoihin tiiviisti nivoutuva osa.

Englannin kielen keskitasoon pääsemiseen on vaadittu keskimäärin kymmenen vuotta, mikä voi heijastella englannin kielen yleisen vaatimustason olevan suomalaisille erittäin korkealla. Kuten jo edellä on todettu, tulosten tulkinnassa on otettava huomioon, että tutkimuksen kohderyhmän kieliaineiden opiskelijoiden osuus korostuu. Todennäköisesti opiskelijat painottavat englannin taidon arvioinnissaan erityisesti käytännön niin suullisia kuin kirjallisia kommunikointitaitoja sekä oman ammatillisen erikoisalan osaamista, joita he yliopisto-opinnoissaan erityisesti tarvitsevat. Englannin kielen osalta on huomioitavaa, että keskitason ja ylemmän tason saavuttamiseen käytetty aika ei eroa merkittävästi: itsensä keskitasolle arvioineet olivat opiskelleet kieltä kymmenen vuotta, kun taas korkeammalle tasolle arvioitu kielitaito oli saavutettu keskimäärin 11 vuodessa.

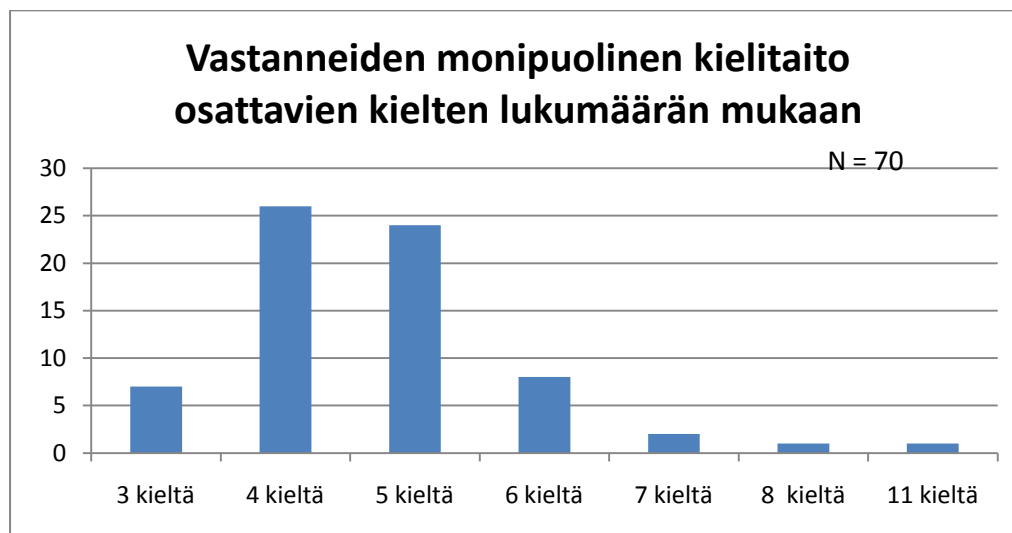
Alkeistason osaamiseen sen sijaan on enimmillään käytetty aikaa ruotsin ja saksan kielessä eli noin kolmesta neljään vuotta. Ruotsin kieleen kohdistuva vähemmän myönteinen asenneilmapiiri voi vaikuttaa oppimistuloksiin peruskoulutuksessa. Ruotsin kielen osaaminen toisaalta tukisi myöhemmin aloitettavien kielten, esimerkiksi saksan kielen oppimista kielisukulaisuuden perusteella.

Kyselystä käy ilmi, että ylemmän tason osaamista ei ole hankittu pelkästään koulun penkillä istumalla. Voidaankin olettaa, että kielten luokkahuoneoppimisella koulujärjestelmän puitteissa luodaan tukeva pohja hyvän käytännön kielitaidon hankkimiselle ja että erityisesti sujuvan puhe- ja keskustelutaidon hankkimiseksi menestyksekkääseen ja tavoitteelliseen kielten oppimiseen on liitettävä mahdollisuuksien mukaan käytännön harjoittelua kohdekielisessä ympäristössä ja kontaktit kohdekielen puhujiin oppimisprosessin aikana ovat tärkeässä asemassa.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Ks. englannin kielen taitotason itsearvioinnista Sajavaara 1993: 36–38, jossa ainelaitosten opiskelijat arvioivat omaa englannin kielen taitotasoaan kriittisemmin kuin muiden aineiden opiskelijat, eli he asettavat osaamiselleen korkeammat kriteerit.

Kuvio 9: Vastanneiden monipuolinen kielitaito osattavien kielten lukumäärän mukaan.



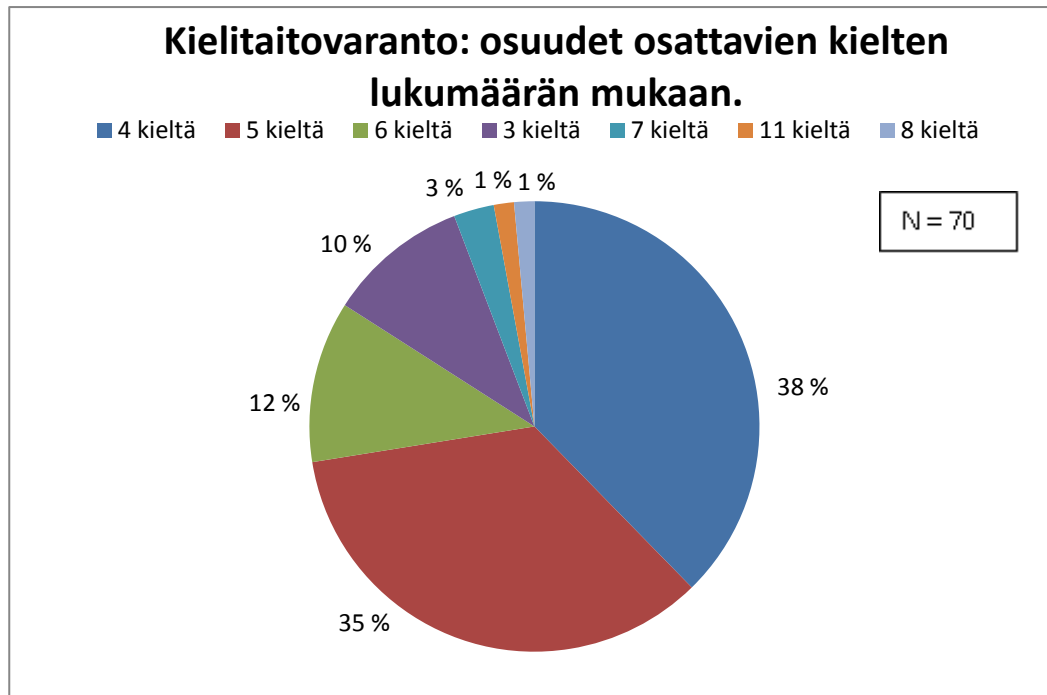
Yllä oleva kuvio 9 paljastaa, että suurin määrä kyselyyn vastanneista osasi neljää tai viittä vierasta kieltä oman äidinkiellensä lisäksi. Melkein yhtä paljon oli kuuden vieraan kielen osaajia. Kaikki vastanneet osasivat äidinkiellensä ja italian lisäksi vähintään kahta muuta vierasta kieltä, eli kyselyyn vastanneiden minimikielitaito koostui suomen, englannin, ruotsin ja italian kielestä (ks. Kuvio 8, s. 51).

Suppeimman eli kolme vierasta kieltä kattavan kielitaidon omaisi vastaajista 10 % eli suhteellisen pieni joukko. Tämä käy ilmi kuviosta 10 (s. 55), joka kuvaa kyselyyn vastanneiden prosenttijakaumaa osattavien kielten lukumäärän mukaan luokiteltuna. Kuvio 10 kertoo, että italian kieli mukaan luettuna yli 38 %:lla vastanneista oli osaamista neljässä vieraassa kielessä oman äidinkiellensä lisäksi. Yli kolmannes osasi jopa viittä vierasta kieltä. Kuuden vieraan kielen taitajiakin joukossa oli 12 %. Seitsemän vieraan kielen taitoa oli muutamilla ja yksittäisiä kahdeksan ja jopa yhdentoista vieraan kielen osaajia oli joukossa mukana.

Kuvion 10 prosentiosuuksista ilmenee, että valtaosalla eli 85 %:lla vastaajista, italia mukaan luettuna, vieraan kielen kielitaito koostui neljästä kuuteen kielestä. Kun otetaan vielä useamman kielen taitajat tarkasteluun mukaan, niin jopa 90 % vastanneista arvioi osaavansa vähintään neljää vierasta kieltä äidinkiellensä lisäksi. Italian kielen opiskelijoiden kielitaito näyttää siis kyselyn valossa hyvinkin monipuoliselta. Kaikki kyselyyn vastanneet ylittävät kirkkaasti monipuolisen kielitaidon niin eurooppalaiset kahden vieraan kielen kuin suomalaisten linjausten mukaiset 2 + 2 minimikielitaitosuositukset<sup>78</sup>.

<sup>78</sup> Ks. Nikula et al. (2010) sekä SUKOLin KISU- eli Kielitaitonen Suomi-projektin suositukset, joiden mukaan jokaisen suomalaisen tulisi osata kotimaisten kielten lisäksi vähintään kahta vierasta kieltä.

Kuvio 10: Vastanneiden kielitaitovaranto: jakauma osattavien vieraiden kielten lukumäärän mukaan.



Kielivalikoima:	Opiskelijamäärä:	%
4 kieltä	26	38
5 kieltä	24	35
6 kieltä	8	12
3 kieltä	7	10
7 kieltä	2	3
11 kieltä	1	1
8 kieltä	1	1
yhteensä:	70	100 %

Taulukko 4 (s. 56) kuvaa opiskelijoiden kielivalikoimaa ja kieliyhdistelmiä yleisimmästä harvinaisempaan. Kyselyyn vastanneiden kielivalikoima koostui kaikkiaan 21:sta eri kielestä italian kieli mukaan luettuna ja jopa 29 erilaisesta kieliyhdistelmästä. Kielikeskuksessa opetettiin kyselytutkimuksen ajankohtana yhdeksää kieltä, mikä kattaa näin ollen vain pienen osan osattavista kielistä monipuolisen kielitaidon ylläpitämisen ja kehittämisen näkökulmasta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että italian kielen opiskelijat ovat kansainvälisesti hyvin ulospäin suuntautuneita ja monipuolisen kielitaidon myötä heidän voidaan olettaa omaavan myös runsaasti monikulttuurista osaamista. Kielitaito-osaamista heidän joukostaan löytyi kaikkiaan yli 20:ssä eri kielessä eli heitä voi pitää esimerkillisinä profiloitujina eri kieli- ja kulttuurialueisiin. Heillä on suuri kiinnostus kansainvälistyä ja he näkevät mahdollisuutena työskennellä kansainvälisissä tehtävissä, johon heidän monipuolinen kielten ja kulttuurien tuntemus

antavat joustavat mahdollisuudet. Tutkimustulokset tuovat yliopistolle myös uusia haasteita, miten kansainvälisesti suuntautuneille opiskelijoille voidaan tarjota heidän kansainvälistymistään tukevia kieliohjelmia monipuolisen kielitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi.

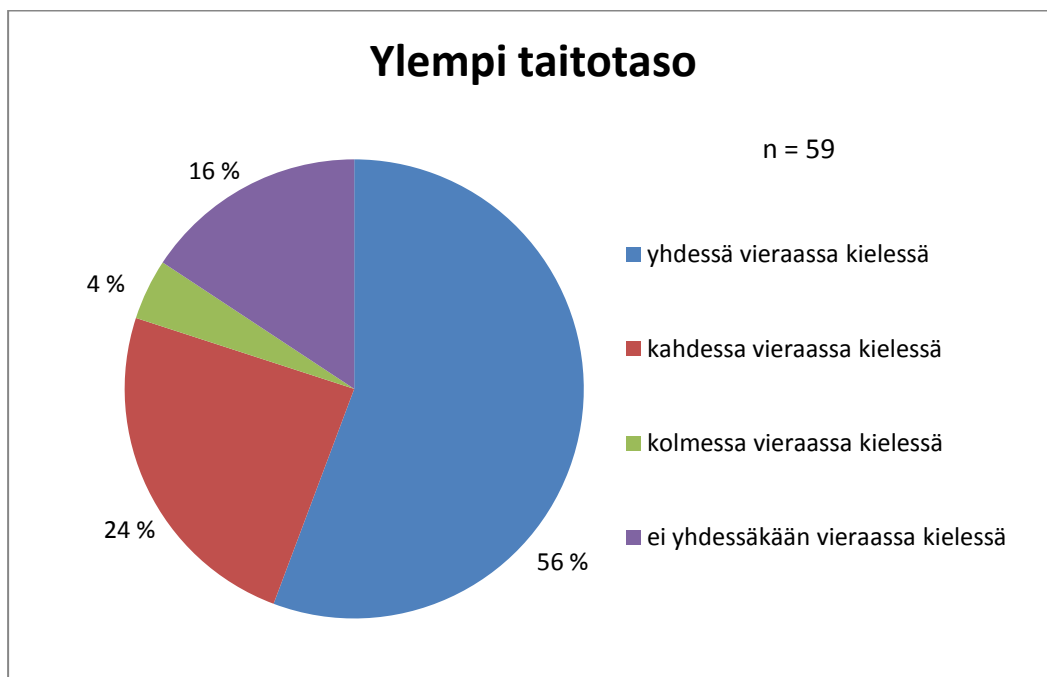
Taulukko 4: Kyselyyn vastanneiden kielivalikoimat äidinkielen ja italian lisäksi.

Kyselyyn vastanneiden kielitaito oman äidinkielen ja italian lisäksi alkaen yleisimmän osatuista kielistä:	opiskelijamäärät
3 kieltä: en, ru, sa	18
4 kieltä: en, ru, sa, ra	10
2 kieltä: en, ru	7
3 kieltä: en, ru, ra	5
4 kieltä: en, ru, sa, esp	4
5 kieltä: en, ru, sa, ra, esp	2
10 kieltä: en, ru, sa, ra, esp, ve, latina, norja, tanska, islanti	1
7 kieltä: en, ru, ra, japani, portugali, norja, su L2, sa äidinkieli	1
6 kieltä: en, ru, sa, ra, esp, viro	1
6 kieltä: en, ru, sa, ra, klassinen kreikka, latina	1
5 kieltä: en, ru, esp, arabia, persia	1
5 kieltä: en, ru, sa, ra, ve	1
5 kieltä: en, ru, sa, ra, viro	1
5 kieltä: en, ru, sa, esp, japani	1
5 kieltä: en, ru, viro, latina, klassinen kreikka	1
5 kieltä: en, ru, ra, ve, viro	1
4 kieltä: en, ru, sa, malta	1
4 kieltä: en, ru, sa, suL2	1
4 kieltä: en, ru, esp, ve	1
4 kieltä: en, ru, ve, japani	1
4 kieltä: en, ru, ve, viro	1
4 kieltä: en, ru, ra, esp	1
4 kieltä: en, ru, ra, arabia	1
4 kieltä: en, ru, ra, viro	1
4 kieltä: en, ru, sa, viro	1
4 kieltä: en, ru, viro, unkari	1
3 kieltä: en, ru, ve	1
3 kieltä: en, ru, kreikka	1
3 kieltä: en, ru, esp	1
Lyhenteiden selitykset: en = englanti, ru = ruotsi, sa = saksa, ra = ranska, esp = espanja, ve = venäjä, su L2 = suomi toisena/vieraana	

Seuraavaksi otan tarkempaan tarkasteluun monipuolisen kielivalikoiman hyvän taitotason osaamisen, eli kuinka monessa kielessä opiskelijat arvioivat saavuttaneensa ylemmän tason kielitaidon, kun vaihtoehtoina oli valita alkeistason, keskitason tai ylemmän taitotason väliltä.

Alla oleva kuvio 11 osoittaa, että yli puolet arvioi saavuttaneensa ylemmän taitotason yhdessä vieraassa kielessä ja neljännes kahdessa vieraassa kielessä. Jopa 16 % vastanneista eli 11 opiskelijaa oli sitä mieltä, ettei ollut saavuttanut ylempää tasoa missään kielessä, vaikka heistä suurin osa oli opiskellut peruskoulusta lähtien englantia eli yli kymmenen vuotta ja vaikka heidän kielivalikoimaansa kuului keskimäärin viisi vierasta kieltä. Tämä voi heijastella tavoitetason muutosta eli osaamistason noustessa vieraissa kielissä, nousevat vastaavasti omalle osaamiselle asetetut vaatimukset. Toisaalta tulos voi heijastella halua osata useita eri kieliä, jolloin tavoitteena ei välttämättä ole täydellinen osaaminen. Opiskelijat ovat yleisesti kiinnostuneita kielistä ja eri kulttuureista sekä kielenoppimisesta itsessään, jolloin lopputulos ei ole tärkeä vaan itse prosessi eli kielen osaamisen ei tarvitse olla täydellistä, että siitä saa iloa ja sen kokee hyödylliseksi.

Kuvio 11: Opiskelijoiden arvio omasta kielitaidosta: kielten lukumäärä, joissa ylemmän taitotason osaamista.



Taulukko 5: Italian kielen opiskelijoiden kielitaitovaranto äidinkielen ja italian lisäksi: ylemmän taitotason kielet ja kieliyhdistelmät.

Ylempi taitotaso	ylemmän taitotason kielet	vastanneiden lkm	lkm yht.	% vastanneista
yhdessä vieraassa kielessä	englanti	36	39	56 %
	ruotsi	3		
kahdessa vieraassa kielessä	englanti + ruotsi	9	17	24 %
	englanti + saksa	3		
	ruotsi + saksa	2		
	englanti + ranska	1		
	englanti + suomi	1		
	englanti + persia	1		
kolmessa vieraassa kielessä	englanti + ruotsi + saksa	2	3	4 %
	englanti + ruotsi + espanja	1		
ei yhdessäkään vieraassa kielessä	-	11	11	16 %

lkm = lukumäärä

Yllä oleva taulukko 5 esittää kyselyyn vastanneiden italian kielen opiskelijoiden kielitaiton kielissä, joissa heillä oli ylemmän tason osaamista. Englannin kielessä jopa 11–12 vuoden opiskelun ei koettu tuoneen ylemmää osaamistasoa. 12 tapauksessa ylempi kielitaito oli karttunut kohdemaassa oleskelun aikana. Näiden lisäksi 13 tapauksessa kyse oli vieraiden kielten ainelaitosten eli joko pääaineenaan tai sivuaineenaan kieltä opiskelevista opiskelijoista. Lisäksi yksi oli oppinut hyvin osaamansa kielen IB-lukiassa.

Kaikkiaan 18 kyselyyn vastanneista eli lähes joka kolmas ylemmän taitotason osajista oli täydentänyt koulutusjärjestelmän kautta saamaansa kielitaitoa muualla. Tästä on siis pääteltävissä, että koulutusjärjestelmä antaa mahdollisuuden hankkia hyvän pohjan kielitaidolle, mutta ylemmän taitotason saavuttamiseksi oleellisia ovat kielenkäyttömahdollisuudet ja kielen harjoittaminen myös formaalin opetuksen ulkopuolella.

Englannin kielen osaaminen ylemmällä taitotasolla oli oletettavaa, sillä lähes kaikki suomalaiset opiskelevat koulussa englantia A1- tai A2-kielenään. Viisi opiskelijaa eli 7 % kyselyyn vastanneista ilmoitti, ettei omannut ylemmän tason osaamista englannin kielessä vaan jossain muussa kielessä. Nämä kyselyyn vastanneet osasivat oman arvionsa mukaan ylemmällä tasolla ruotsia ja/tai saksaa. Ruotsia tärkeimpänä ja ainoana ylemmän taitotason vieraana kielenään hallitsi vastanneista kolme opiskelijaa. Kaksi kyselyyn vastannutta ilmoitti osaavansa ylemmällä tasolla sekä saksaa että ruotsia.

Muissa kielissä ylemmän tason osaamista englannin rinnalla arvioitiin olevan ranskan ja espanjan kielessä. Näitä opiskelijoita oli kaksi ja molemmat olivat oleskelleet kohdemaassa. Persian kielen osaaja oli oppinut kielen kotikielenään. Englannin kielen valta-asema on siis selvä, mutta huomioitavaa on, että opiskelijoissa oli myös niitä, jotka ilmoittivat osaavansa jotain muuta vierasta kieltä kuin englantia pääkielenään. Yliopistossa tulisikin taata mahdollisuus opiskella englannin rinnalla myös muita kieliä pääkielenä, jossa opiskelija voi osoittaa tutkintoon vaadittavan pakollisen vieraan kielen taidon, ja tulisi miettiä, mitä se yliopistolta vaatii.

Näyttää siis siltä, että opiskelijat osaavat monia kieliä, mutta suurimmalta osin kielitaito on kuitenkin alkeistason tai keskitason osaamista, vaikka kieltä on opiskeltu vuosia. Syynä tähän voi olla monia. Suomalaisten kielitaidon arviointiin vaikuttaa se, että erityisesti lukio-opiskelu on ylioppilaskirjoituksiin valmentavaa opiskelua, joten harjoittelu painottuu tekstin- ja puhutun ymmärtämiseen sekä kirjalliseen tuotokseen ja kieliopin hallintaan. Kouluopetuksen kautta hankittu taitotaso on korkea kielen passiivisen ymmärtämisen osalta, mutta suullisen kielitaidon ja keskustelutaitojen harjoittelu jää heikommalle. Yliopistoon siirryttäessä korostuvatkin vaatimukset omata suullista kielitaitoa. Kontaktitilanteet ja mahdollisuudet olla kontaktissa vierasmaalaisten opiskelijoiden, tutkijoiden ja henkilökunnan kanssa kasvavat yliopiston kansainvälistyessä, ja oma kielitaito koetaan usein puutteelliseksi. Kieliopintojen tueksi tarvittaisiin myös kurssien ulkopuolisia kielenkäyttömahdollisuuksia.

Englantia kuulee paljon ja jatkuvasti joka puolelta. Englannin kieli on läsnä jokapäiväisessä elämässä mutta ei kuitenkaan aktiivisessa käytössä arkipäivän konteksteissa. Englanninkaan osalta aitoja puhetilanteita ei siis tarjoudu runsaasti. Vieraan kielen puhujien kanssa kontaktissa tärkeäksi nousevat kommunikointi- ja puhetaidot. Myös Eurobarometri-mittaukset osoittavat sen, että suomalaiset kokevat vieraan kielen keskustelutaitonsa jäävän heikommaksi ja siten vieraan kielen keskustelijoina suomalaiset ovat Euroopan keskitasoa pitkästä opiskeluhistoriastaan huolimatta. Eurobarometri-kyselyn 63.4 mukaan suomalaisista 66 % vastasi kykenevänsä vieraskieliseen keskusteluun<sup>79</sup>.

Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu hiljaisuuden sietäminen, kun taas esimerkiksi Etelä-Euroopan maissa tyypillisesti vältetään turhia taukoja ja liian pitkiä hiljaisia hetkiä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Kun suomalainen odottaa rauhassa ja hiljaa puheenvuoroaan, italialaiselle keskustelulle taas on tyypillistä päällekkäin puhuminen ja jatkuva kommentointi sekä kiinnostuksen osoittaminen verbaalisesti

---

<sup>79</sup> Vieraan kielen keskustelutaito, Eurobarometri-kysely 63.4, Ks.myös Euroopan yhteisöjen komission Uusi monikielisyys puitestrategia (2005): 17.



kuulemaansa kohtaan diskurssin edetessä. Suomalaisesta tämä voi tuntua häiritsevältä ja oma puheenvuoro keskeytyy. Olemme siis kommunikointityyliltämme hyvin erilaisia. Kun suomalaisen hiljaisuuden sietoon yhdistetään suomalaisten mahdollinen vaatimattomuus ja vähättelevä asenne omaa kielitaitoa kohtaan, ovat tutkimustulokset ymmärrettäviä.<sup>80</sup>

Toisaalta suomalaisten oletetaan osaavan hyvin kieliä, mikä nostaa oman kielitaidon arvioimisessa rimaa korkealle. Suomalainen arvioi osaamistaan heikommaksi, kuin mitä se todellisuudessa on, jos suullisen kielentaidon puutteet korostuvat. Erot eri kommunikointikulttuureissa voidaan siis kokea henkilökohtaisina ja kansallisina heikkouksina, vaikka käytännössä kyse voi olla erilaisista kommunikointityyleistä ja erilaisista kulttuurisidonnaisista käytänteistä tai yksilökohtaisista eroista kommunikoida.

Peruslähtökohta kommunikoinnin onnistumiselle on interaktio eli kanssakäymisen tilanne, jossa osapuolten tulee sopeuttaa omat viestintänsä ja intentionsa tilanteen ja siinä osallisina olevien henkilöiden mukaan. Kommunikatiivisessa kompetenssissa varsinaisten kielellisten elementtien ja rakenteiden osaamisen lisäksi tarvitaan erityisesti sosiolingvististä ja puhetilannestrategista kompetenssia sekä kommunikointitilanteisiin liittyvien kulttuuri- ja kontekstisidonnaisten erojen tunteamista. Tämä asettaa erityisiä vaatimuksia kielten opetukselle kuin myös oppimisen arvioinnille. Kielten oppimisessa tulisi korostaa kommunikatiivisen kompetenssin kehittämistä eli tulisi kehittää kommunikatiivisia puhe- ja keskustelutaitoja kielen käytön eri konteksteissa kielen kulttuurisidonnaiset taustat huomioon ottaen.<sup>81</sup>

### 3.2.4 TAITOTASO ITALIAN KIELESSÄ

Edellisessä luvussa käsittelin opiskelijoiden arvioita heidän kielitaitonsa tasosta. Itsearvioinnissa ei ollut italian kieli mukana, vaan käsittelen sen tässä luvussa erikseen. Muiden kielten osalta opiskelijat arvioivat osaamiensa kielten taitotason joko alkeistasoa, keskitasoa tai ylempää tasoa vastaavaksi ilman että tasokuvauksia oli määritelty kyselyssä. Sen sijaan arvio italian taitotasosta perustuu tekemääni arvioon kurssisuoritusten perusteella. Kyselyssä opiskelijat ilmoittivat suorittamansa italian kielen kurssit kielikeskuksessa ja mahdollisen italian opiskelunsa ennen kielikeskuksen kursseja. Olen jakanut kyselyyn vastanneet kolmeen eri taitotasoon sen perusteella, missä vaiheessa italian opintojaan he olivat kyselyn

---

<sup>80</sup> Ks. Lehtonen – Sajavaara – Manninen 1985: 193–201.

<sup>81</sup> Ks. kielitaidon tarvetutkimuksista tutkimuksen johdanto-osassa luku 3.2, Huhta 2010, Sajavaara 1993: 34–36.

ajankohtana joulukuussa 2008, ja pyrin kuvaamaan opiskelijoiden italian kielen taitotasoa eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen mukaisesti.

Alkeiskurssilaisten ensimmäisen vuoden loppuun asti eli kahdeksan opintopisteen laajuisen kokonaisuuden suorittaneiden taitotaso vastaa luokittelussani alkeistasoa. Alkeiskurssilaiset olivat yhtä lukuun ottamatta eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa A1.1. Toista vuotta opiskelevien taitotaso aina toisen vuoden kurssien loppuun eli 9–16 opintopisteen opintokokonaisuuden suorittaneet ovat luokituksessa taitotasoltaan keskitasoa. Syksyn lopussa eli kyselyn toteuttamisen aikaan jatkokurssilla I olevien taitotaso lähentelee keskimäärin viitekehyksen A2.2 tasoa. Kolmatta vuotta ja siitä eteenpäin italiaa opiskelevien eli yli 16 opintopistettä suorittaneiden taitotaso vastaa ylempää tasoa, eli taitotaso on eurooppalaisen viitekehyksen tasoa B1. Italian kielen kurssien mukaisten taitotasojen vastaavuus eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin on kuvattu alla olevassa taulukossa 6.

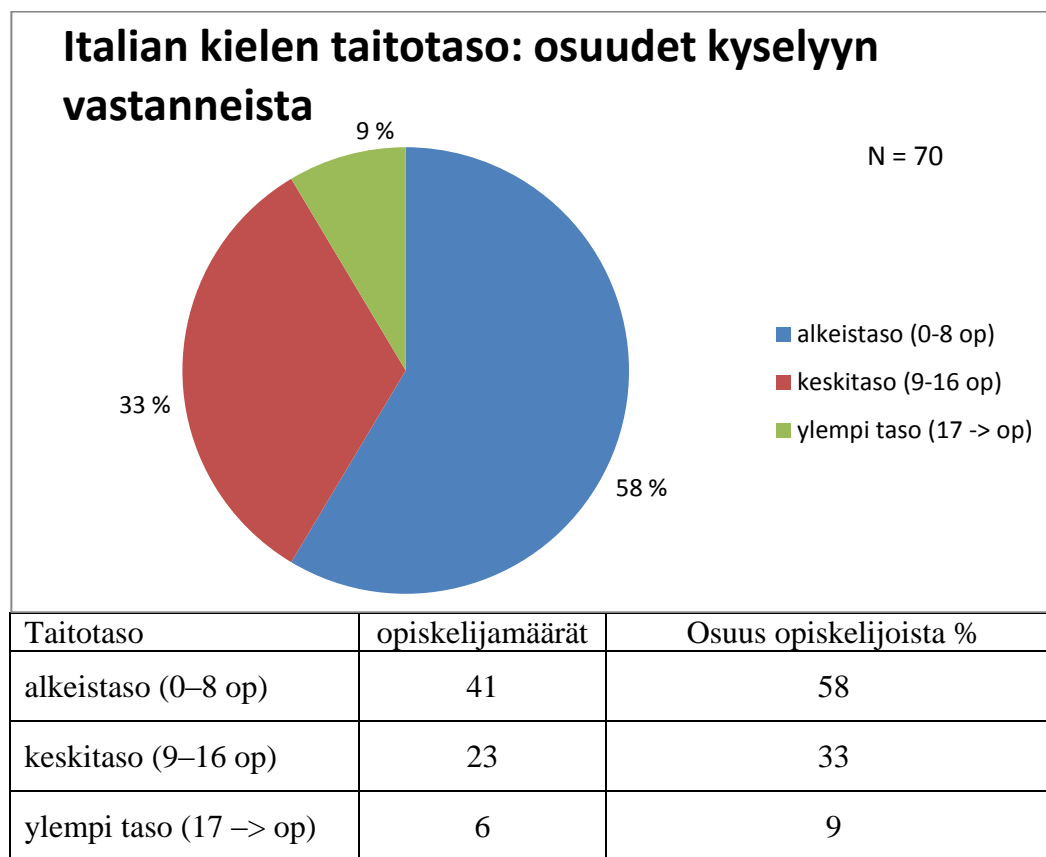
Opiskelijoiden tekemään muiden kielten arviointiin verrattuna on kuitenkin todettava, että opiskelijat arvioivat muiden kielten keskitason ja ylemmän tason osaamisensa keskimäärin alemmalle tasolle omaan luokitukseeni verrattuna.

Taulukko 6: Kielikeskuksen italian kurssien tavoitteelliset taitotasot eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvausten mukaan.

Italian kielen taitotaso	Eurooppalaisen viitekehys	Kielikeskuksen italian kurssien laajuudet opintopisteinä	Taitotasoa vastaava kielikeskuksen italian kurssien kesto vuosina
alkeistaso	A1.1–A1.2	0 – 8 op	1 vuosi
keskitaso	A2.1–A2.2	9 – 16 op	2 vuotta
ylempi taso	B1–>	17 – > op	3 vuotta tai enemmän

Kyselyyn vastanneiden italian kielen opiskelijoiden jakauma kolmen eri taitotason osajiin on seuraavan kuvion 12 mukainen. Alkeistasoa edustavia opiskelijoita oli kyselytutkimuksessa 58 % vastanneista, keskitason omaavia 33 % ja ylemmän tason osajia 9 %. Jakauma vastaa italian kurssien alkeistason, jatkotason ja ylemmän tason osallistujien jakaumia.

Kuvio 12: Kyselyyn vastanneiden jakaumat italian kielen taitotason perusteella: alkeistaso, keskitaso ja ylempi taso.



Kyselyyn vastanneista kaikkiaan kymmenen ilmoitti opiskelleensa italiaa aikaisemmin, joista kuusi oli käynyt lukiokursseja. Lukiossa viisi opiskelijaa oli suorittanut yhdestä kolmeen kurssia ja vain yksi kahdeksan kurssia. Kahdeksan lukiokurssia suorittanut opiskelija oli myös kirjoittanut italian ylioppilaskirjoituksissa saaden arvosanan Eximia. Opiskelija oli niitä harvoja aikaisempaa kielitaitoa omaavia, jotka voivat aloittaa kielikeskuksen kurssit alkeita ylemmältä tasolta.

Poikkeuksen teki myös kielikeskuksen ylemmällä tasolla opiskeleva yliopiston ulkopuolinen opiskelija, jolla oli taustalla italian opintoja ja jonkin verran oleskelua maassa. Vastaavasti yliopiston ulkopuoliset, ei tutkintoa suorittavat opiskelijat tulevat useimmiten suorittamaan keskitason tai ylemmän tason kursseja. Yliopiston ulkopuolisia opiskelijoita on italian kursseilla kuitenkin vain satunnaisesti eli kyse on vuositasolla yksittäisistä opiskelijoista.

Lukiokurssien suorittaneiden lisäksi viisi opiskelijaa ilmoitti opiskelleensa italiaa keskimäärin noin vuoden kansalaisopistossa tai avoimessa yliopistossa. Näistäkin aikaisemmin kursseja muualla suorittaneista neljä oli aloittanut kielikeskuksen

italian kurssit alkeiskurssista, joten siis vain yksi oli voinut aikaisempien opintojensa perusteella aloittaa suoraan jatkokurssilta. Kyseinen opiskelija oli suorittamassa jatkotutkintoa. Yksi opiskelija oli 1,5 vuoden kielikeskuksen kurssien jälkeen ollut vaihdossa, missä hän oli suorittanut viiden opintopisteen kielikurssin. Yksi alkeiskurssin opiskelija oli ollut Italiassa kolmen kuukauden kansainvälisessä harjoittelussa ennen yliopisto-opintojaan ilman italian kielen osaamista ja yksi oli oleskellut Italiassa kuusi kuukautta opintoihinsa kuuluvilla arkeologisilla kaivauksilla, käytyään kuitenkin ennen sitä kielikeskuksen alkeiskurssit.

### 3.2.5 ITALIAN OPINTOJEN ALOITUSVUOSI JA TAVOITTEET OPINNOISSA

Italian opintojen aloitusajankohdasta kyselyssä selvisi (taulukko 7, s. 63), että alkeiskurssilaiset olivat aloittaneet italian keskimäärin kolmantena opintovuonna, kun taas jatkokurssilaiset olivat aloittaneet italian opintonsa keskimäärin useammin toisen opiskeluvuotensa aikana. Tuloksista käy ilmi, että mitä aikaisemmin italian opintonsa aloittaa, varsinkin jos italia on aloitettu jo ensimmäisenä opiskeluvuonna, sitä pidemmälle italian opintoja on jatkettu. Kun kieliopinnot aloitetaan heti ensimmäisenä opiskeluvuonna, tulee niistä luonteva osa omaa henkilökohtaista opintopolkua, ja taitotason karttuessa kieliopinnot on myös helpompi pitää mukana muiden pakollisten opintojen rinnalla itseohjautuvuuden lisääntyessä.

Taulukko 7: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten italian opintojen keskimääräinen aloitusajankohta vuosissa pääaineopintojen aloittamisesta laskettuna.

Kyselyyn vastanneet	Italian opintojen aloitusajankohta keskimäärin vuosissa
alkeiskurssilaiset	3,0
jatkokurssilaiset	2,4

Jotta kielessä pääsisi eurooppalaisen viitekehyksen ylemmälle B1 tai B2 taitotasolle, olisi suotavaa aloittaa italian opinnot jo ensimmäisen vuoden aikana. Tätä tukevat tämän tutkimuksen tulokset, joiden mukaan harvalla oli aikaisempaa osaamista italian kielessä yliopistoon tullessa ja lähes kaikki aloittivat italian opintonsa alkeistasolta eli uutena kielenä.

Kyselyssä selvitin myös opiskelijoiden italian opinnoille asettamia tavoitteita. Opiskelijat arvioivat, miten paljon ja mitä italian kursseja he halusivat suorittaa.

Kyselykaavakkeessa (työn lopussa liite 1) oli valmiina luettelo kielikeskuksen tällä hetkellä tarjottavista italian kurseista, joista vastaajat saattoivat merkitä kurssit, jotka aikoivat suorittaa. Kurssien opintopistemäärien perusteella olen ryhmitellyt opiskelijoiden italian kielen opiskelulle asetetut tavoitteet opiskeluvuosien mukaan (Taulukko 8, alla). Selvästi suurin osa opiskelijoista eli 25 opiskelijaa oli asettanut tavoitteekseen kolmannen vuoden opinnot italian kielessä ja jopa 15 ilmoitti haluavansa opiskella italiaa sitäkin pidemmälle.

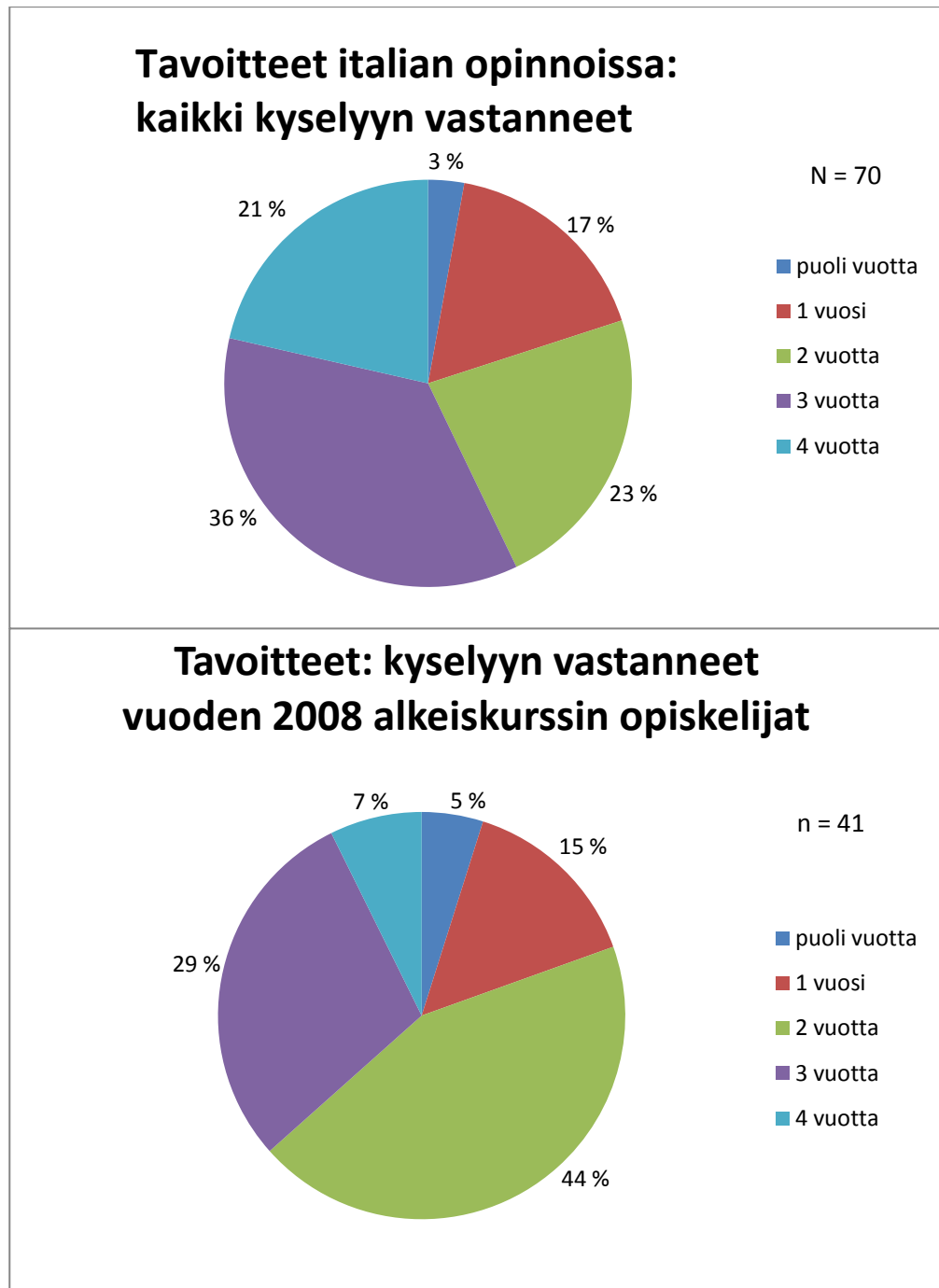
Taulukko 8: Tavoitteet italian opinnoissa: kaikki kyselyyn vastanneet.

Opintopisteet	opiskelijamäärä	opiskelijamäärä	tavoite vuosissa
4 op	3	14	enintään 1. vuoden opinnot
8 op	6		
alle 8 op	5		
10 op	1	16	2. vuoden opinnot
12 op	6		
16 op	9		
20 op	14	25	3. vuoden opinnot
22 op	7		
24 op	4		
26 op	6	15	4 vuotta tai enemmän
32 op	5		
36 op	1		
38 op	1		
40 op	2		
		yhteensä: 70	

Seuraavan sivun kuviossa 13 on esitettyä osuudet kaikkien kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden tavoitteista italian opinnoissa. Viidesosa vastanneista eli 20 % ilmoitti haluavansa suorittaa alkeiskurssit I:n ja II:n eli ensimmäisen opiskeluvuoden kurssit loppuun. Vain muutama aikoi tyytyä pelkkään alkeiskurssi I:n eli syksyn neljän opintopisteen kurssiosuuden suorittamiseen.

Lähes neljännes eli 23 % tavoitteli kahden vuoden opintojen laajuisia italian opintoja, mutta jopa yli puolet eli 57 % halusi suorittaa tai oli jo suorittanut (kyselyyn vastanneita jatkokurssilaisia) vähintään kolmen vuoden opinnot italian kielessä. Tämä tarkoittaa kaikkien kontaktiopetuskurssien suorittamista kahdeksan opintopisteen vuosivauhdilla. Tähän tavoitteeseen pääseminen merkitsee käytännössä mahdollisuuksia saavuttaa eurooppalaisen viitekehyksen B1-taitotaso. Lisäksi noin viidennes vastanneista ilmaisi halunsa suorittaa kaikki tai lähes kaikki mahdolliset kielikeskuksessa tarjolla olevat italian kurssit opintojensa aikana.

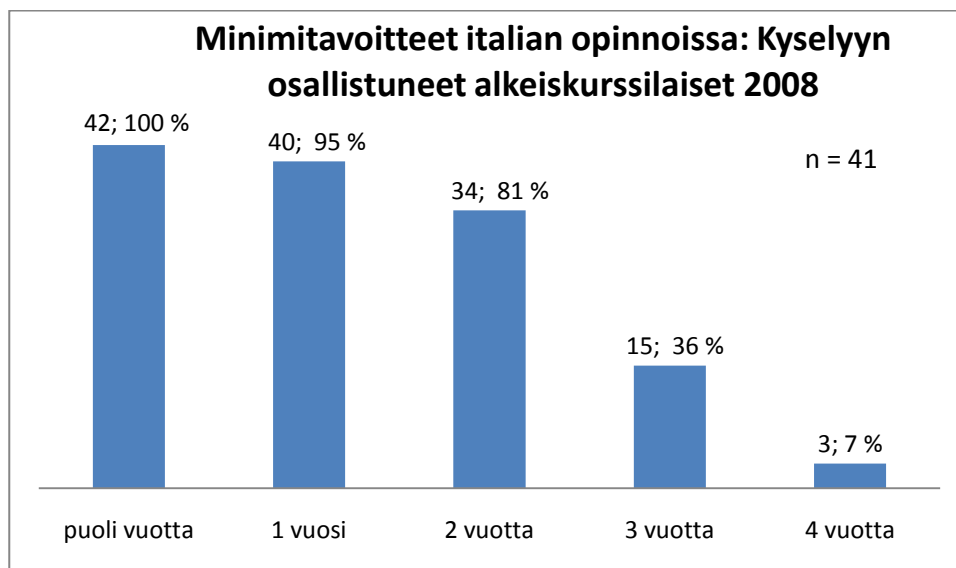
Kuvio 13: Italian opiskelun tavoitteet opiskeluvuosina: osuudet kaikista kyselyyn vastanneista ja alkeiskurssin opiskelijoista.



Kuviossa 14 (s. 67) on kuvattuna vuoden 2008 alkeiskurssilaisten tavoitteet italian opinnoissa vuosissa mitattuna. Joulukuussa mukana olleista kyselyyn vastanneista alkeiskurssilaisista vain kaksi opiskelijaa ilmoitti, ettei aio jatkaa italian opintoja alkeiskurssin jälkeen. Heidän osuutensa on 5 % kyselyyn vastanneista alkeiskurssilaisista. Kuusi opiskelijaa eli 15 % vastanneista alkeiskurssilaisista ilmoitti tavoitteekseen päästä ensimmäisen vuoden loppuun, kun taas 18 alkeiskurssilaisista eli 44 % halusi suorittaa toisen vuoden kurssit loppuun. Näistä 18:sta puolet halusi ensin käydä molemmat alkeiskurssit ja sitten, aikataulujen ja muiden opintojen salliessa, jatkaa jatkokursseille eli toiselle vuodelle. Heidät on laskettu tilastoissa mukaan ryhmään, jotka olivat asettaneet tavoitteekseen toisen vuoden opintojen suorittamisen. Kaikki kolmannen vuoden kurssit ilmoitti haluavansa käydä 12 opiskelijaa eli 29 % vastanneista alkeiskurssilaisista, ja kolme eli 7 % ilmoitti haluavansa käydä kaikki mahdolliset tarjolla olevat kurssit.

Erot alkeiskurssilaisten ilmoittamissa tavoitteissa verrattuna kaikkien kyselyyn vastanneiden tavoitteisiin (Kuvio 13, s. 65) johtuvat lähinnä siitä, että jatkokurssilaiset olivat niitä, joiden tavoitteet olivat valtaosin jo toteutuneet. Kyselyn ajankohtana kurseilta pois olivat jääneet ne opiskelijat, joille italian opinnot eivät olleet mahtuneet omaan opinto-ohjelmaan tai muista syistä eivät olleet jatkaneet opintojaan. Tästä johtuen haaveenaan esimerkiksi neljännen vuoden opintojen loppuun suorittavien osuus jatkokurssilaisista oli selvästi suurempi eli jopa 21 % verrattuna alkeiskurssilaisten neljän vuoden opintoja tavoittelevien 7 %:n osuuteen. Tämän voi tulkita siten, että alkeiskurssilaisten vastauksista ilmenee käytännön kokemuksista juontuva varovaisuus. Koska kieliopintojen pitkäjänteinen suunnittelu on osoittautunut käytännössä mahdottomaksi, monet opiskelijat asettavat realistisesti tavoitteekseen yhden kurssin suorittamisen kerrallaan ja vasta sen jälkeen katsovat, mahtuvatko kielten kurssit seuraavana lukukautena tai seuraavassa jaksossa omaan opinto-ohjelmaan.

Kuvio 14: Kyselyyn vastanneet vuoden 2008 alkeiskurssilaiset ja heidän minimi-tavoitteensa italian opinnoissa vuosissa: lukumäärät ja prosenttiosuudet.



Tavoitteet suorittaa italian kurssija vuosissa:	Opiskelijoiden lukumäärä
puoli vuotta	2
1 vuosi	6
2 vuotta	18
3 vuotta	12
4 vuotta	3

Yllä olevassa kuviossa 14 näkyy alkeiskurssilaisten italian opinnoilleen asettamat minimitavoitteet vuosissa. Vaikka opiskelijoiden vastauksista heijastuukin tietty realismi ja varovaisuus tavoitteiden asettelussa, kuvio paljastaa, että kyselyyn vastanneet olivat asettaneet tavoitteensa todella korkealle: 95 % vastanneista ilmoitti minimitavoitteekseen haluavansa suorittaa vähintään koko ensimmäisen vuoden opinnot ja jopa 81 % ainakin toisen vuoden opinnot loppuun. Tämä taso antaisi jo hyvän pohjan esimerkiksi Italiaan opiskeluvaihtoon lähtemiseksi.

Vähintään kolmannen vuoden opinnot loppuun suorittamisen oli asettanut tavoitteekseen jopa 43 % vastaajista. Asetettujen kurssitavoitteiden perusteella voi päätellä, että opiskelijat toivovat voivansa pitää kieliopinnot koko opiskeluajan muiden opintojen rinnalla. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvausten mukaan kolmen vuoden opinnot tuovat mahdollisuuden saavuttaa B1 taitotaso kielessä. Vastaajista 7 % haluaisi suorittaa vielä tämänkin määrän yli eli neljän vuoden opintoja ja kaikkien tarjottavien kurssien suorittamista.

Seuraavaksi vertaan tuloksia kolme vuotta aikaisemmin tekemääni pienimuotoisempaan opiskelijakyselyyn. Alkeiskurssin I:n opiskelijoilta kysyttiin kurssin



lopputentin yhteydessä joulukuussa 2005 heidän halukkuuttaan jatkaa italian opiskelua keväällä 2006. Opiskelijat vastasivat alla olevan taulukon 9 mukaisesti:

Taulukko 9: Alkeiskurssi I:n suorittaneiden jatkohalukkuus syksyllä 2005.

jatkaa keväällä alkeiskurssi II:lla	47
jatkaa, jos sopii aikatauluun	2
jatkaisi, mutta ei sovi aikatauluun	1
ei jatka: ulkomaille opiskelemaan	1
ei jatka italian opintoja	6
ei vastausta	2
YHTEENSÄ:	59

Vuoden 2005 kyselyn mukaan 47 eli 85 % alkeiskurssin opiskelijoista ilmaisi jatkavansa tai haluavansa jatkaa italian opintoja heti keväällä. Vastanneista kuusi eli 10 % ilmoitti, ettei jatka italian opiskelua erittelemättä syitä siihen. Verrattaessa tuloksia syksyn 2008 kyselyyn, voidaan todeta, että viimeisten vuosien aikana muutos jatkohalukkuuden määrässä näyttäisi olevan nousussa niiden opiskelijoiden osalta, jotka ovat päässeet opinnoissaan neljän opintopisteen alkeiskurssin loppuun. Jatkohalukkuuden määrä on siis ollut korkea jo ennestään, ja lukuvuoden 2008–2009 opiskelijoista lähes kaikki ilmoittivat haluavansa jatkaa opintojaan.

Kun verrataan saatuja kyselytutkimuksen tuloksia aikaisempina vuosina toteutuneisiin kurssisuorituksiin eli halukkuutta jatkaa opintoja todelliseen opintojen etenemiseen, suurin osa joutuu luopumaan tavoitteistaan ja keskeyttämään italian opintonsa ennen aikaisesti. Taulukko 10 (s. 70) ja kuviossa 15 (s. 70) vertailussa ovat alkeiskurssilaisten tavoitteet ja lukuvuoden 2007–2008 toteutuneet suoritukset vuosikursseittain. Suurin pudotus näyttäisi tapahtuvan siirryttäessä italian kielien ensimmäiseltä opiskeluvuodelta toiselle opiskeluvuodelle. Opiskelijoista 81 % ilmoitti kyselytutkimuksessa tavoitteekseen suorittaa toisen vuoden opinnot, mutta lukuvuonna 2007–2008 vain noin 22 % italian opiskelijoista suoritti käytännössä toisen vuoden opinnot loppuun.

Näin ollen arviolta jopa noin 60 % opiskelijoista ei pääse tavoitteeseensa suorittaa kahden vuoden laajuisia italian opintoja. Kolme vuotta italian opiskelun tavoitteekseen ilmoitti lähes 36 % kyselytutkimuksessa mukana olleista alkeiskurssilaisista, mutta kolmannen vuoden loppuun suorittaneiden osuus lukuvuoden 2007–2008 opiskelijoista oli vain noin 13 %. Voidaan siis olettaa, että keskimäärin vain kolmannes alkeiskurssilaisista pääsee asettamiinsa tavoitteisiin italian opinnoissa.

Jos tilanne tulevaisuudessa opintojen etenemisen osalta pysyy entisellään, taulukon 10 ja kuvion 15 tiedoista voi päätellä, että italian toisen vuoden opinnot loppuun suorittaa syksyllä 2008 alkaneista opiskelijoista keskimäärin vain kolme

opiskelijaa viidestä, jotka tavoitteekseen alun perin olivat asettaneet kahden vuoden laajuiset italian opinnot. Tämä tarkoittaa, että runsaasti yli puolet joutuu keskeyttämään opintonsa tavoitettaan aikaisemmin. Kolmen vuoden tavoitteeseensa pääsee arviolta vain noin kolmasosa opiskelijoista. Opiskelijoiden tavoitteet jäävät saavuttamatta tulevaisuudessakin, ellei opiskelujärjestelyissä ja ulkoisissa tekijöissä tapahdu radikaaleja muutoksia italian opiskelun tukemiseksi. On oletettavaa, että tilanne on sama muidenkin pienten kielten osalta.

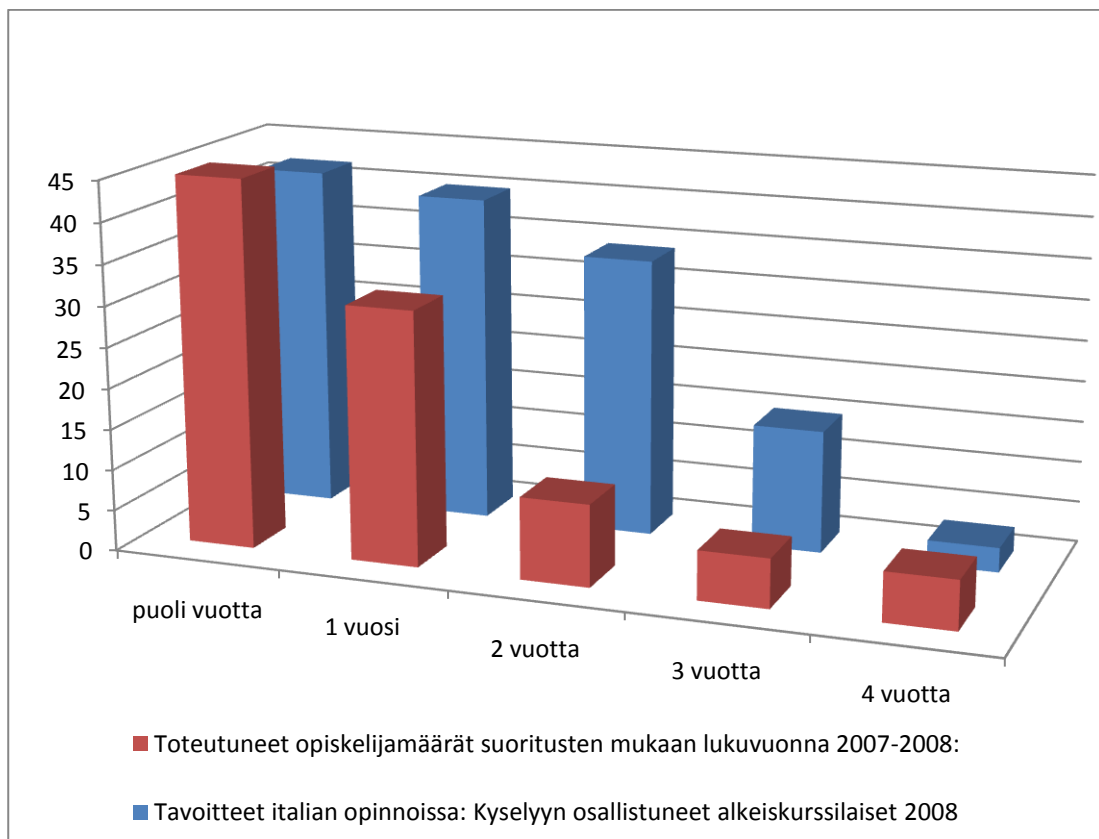
Mielenkiintoinen on sen sijaan kuviossa 15 (s. 70) näkyvä muutos tavoitteiden ja toteutumien suhteessa kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijoiden osalta. Tämän tilaston valossa neljännen vuoden opiskelijoiden suoritusten määrä ylittää niiden opiskelijoiden määrän, jotka vuoden 2008 kyselytutkimuksessa asettivat tavoitteekseen neljän vuoden italian opinnot. Kolme vuotta opiskelleet näyttävät siis selvemmin jatkavan opintojaan myös pidemmälle. Kolmannen ja neljännen vuoden opiskelija-aineekselle onkin ominaista, että joukossa on Italiassa joko vaihdossa olleita ja muutoin pitempään oleskelleita opiskelijoita, jotka takaisin Suomeen palattuaan haluavat ylläpitää ja kehittää jo hyvää kielitaitoaan eteenpäin.

Opiskelijoilta kysyttiin tutkimuksessa lisäksi sitä, haluaisivatko he opiskella italiaa sivuaineena, jos se olisi Oulun yliopistossa mahdollista. Kyselyyn osallistuneista kaikkiaan 27 opiskelijaa vastasi myöntävästi, mikä on jopa 39 % kaikista vastanneista. Italian opintoja muualla haluaisi jatkaa 29 opiskelijaa, joista kaikkiaan 20 mainitsi erityisesti haluavansa opiskella italiaa Italiassa joko vaihdossa, kesäkurssilla tai muuten. Kun nämä luvut lasketaan yhteen, 44 opiskelijaa eli noin 63 % kyselyyn vastanneista haluaa opiskella italiaa joko sivuaineena tai jatkaa italian opintoja Italiassa tai muualla myös yliopisto-opintojensa jälkeen. Italian opiskelulle on siten asetettu pitkän tähtäimen tavoitteita, mikä heijastelee myös korkeaa opiskelumotivaatiota.

Taulukko 10: Kyselyyn osallistuneiden tavoitteet vuosissa verrattuna lukuvuoden 2007–2008 toteutuneisiin opintoihin: lukumäärät ja osuudet kokonaismäärästä.

Tavoitteet suorittaa italiaa vuosissa:	Tavoitteet italian opinnoissa: alkeiskurssilaiset 2008	toteutuneet %	Toteutuneet opiskelijamäärät suoritusten mukaan lukuvuonna 2007–2008:	toteutuneet %
puoli vuotta	42	100 %	45	100 %
1 vuosi	40	96 %	31	69 %
2 vuotta	34	81 %	10	22 %
3 vuotta	15	36 %	6	13 %
4 vuotta	3	7 %	6	13 %

Kuvio 15: Syksyn 2008 alkeiskurssilaisten tavoitteet ja lukuvuonna 2007–2008 toteutuneet suoritukset.



Vaikka opiskelijoiden tavoitteet italian opinnoissa ovat hyvin korkealla, käytännössä kieliopinnojen opinto-ohjelmaan sijoittaminen ei onnistu toivotulla tavalla. Heikentyneiden opiskelumahdollisuuksien taustalla voi olla yleinen arvostuksen puute monipuolista kielitaitoa kohtaan ympäröivässä sosiaalisessa kontekstissa. Syynä voi olla se, että yliopistoyhteisössä ei nähdä monipuolisen kielitaidon

tuomia mahdollisuuksia ja potentiaalia yliopiston kansainvälistymiselle eikä myöskään opiskelijoiden henkilökohtaiselle urakehitykselle tärkeänä. Kun tutkinonnuudistuksen myötä kieliopinnoille on vähemmän tilaa kuin aikaisemmin, monipuolisen kielitaidon hankkimisen edellytykset heikentyvät. Kieliopintoja ei myöskään suunnitella riittävän hyvin muuhun opintokokonaisuuteen kuuluviksi.

Työelämän kielitaitotarpeiden perusteella olisi tärkeää, että opiskelijat erikoistuisivat eri kieliin.<sup>82</sup> Siksi viimeistään yliopistossa olisi panostettava erityisesti kieliin, joita ei peruskoulutuksen aikana opiskella. Tämä tarkoittaa, että kieliä on voitava aloittaa alkeistasolta ja niissä on tarjottava mahdollisuus päästä työelämän kannalta hyvään kielitaitoon. Jotta tämä on mahdollista, kielten opiskelun jatkumo on taattava läpi yliopisto-opintojen. Helsingin kielikeskuksen tekemässä selvityksessä työelämän kielitaitotarpeista ja eri kielten käytöstä työelämässä selviää, että mitä korkeampi taitotaso kielessä on hankittu, sitä todennäköisemmin kieltä voi työelämässä käyttää<sup>83</sup>.

Monipuolista kielitaitoa omaavaa työvoimaa tarvitaan kaikilla aloilla ja tutkimustulosten perusteella moni opiskelija asettaa henkilökohtaiseksi tavoitteekseen saavuttaa hyvän kielitaidon. Valinnaisten kieliopintojen mahdollisuus yliopistossa sen sijaan kapenee eikä opiskelu ole pitkäjänteistä käytännön esteiden vuoksi. Perusteettomasti kuulee usein väitettävän, että kieliopinnot hidastavat opiskelijoiden valmistumista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisi päinvastoin olettaa, että motivaation ollessa korkealla ja opiskelun tavoitteellista onnistuneet kieliopinnot tukevat opiskelijoiden valmistumista. Selvittämättä Oulun yliopistossa on, mitä ovat todelliset opiskelun esteet ja valmistumista hidastavat tekijät ja mikä rooli kieliopinnoilla niissä on. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan italian kielen opiskelumotivaatiota ja opiskelijoiden kokemia opiskelun esteitä.

### 3.3. OPISKELUMOTIVAATIO JA OPISKELUN ESTEET

Laajempia motivaatiokyselyjä ei ole aikaisemmin tehty Oulun yliopiston italian kielen opiskelijoille. Sen sijaan kielikeskuksen italian kielen kurssipalautteiden yhteydessä olen aiemminkin tiedustellut opiskelumotivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä, ja näistä palautteista saamieni tulosten ja yli kymmenen vuotta kielikeskusopettajana toimimiseni aikana kertyneen kokemuspohjan perusteella olen koonnut tutkimukseeni motivaatiokyselyosuuden.

---

<sup>82</sup> Ks. Tutkimuksen johdanto luku 3.2 Tutkimuksia kielitaidon tarpeesta, ks. myös esim. EK:n koulutusjohtajan Markku Koposen artikkeli: Perusopetuksen kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa (1.3.2010).

<sup>83</sup> Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 170.

Joulukuussa 2008 Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opiskelijoille suunnatussa kyselytutkimuksessa yhtenä tavoitteena oli selvittää opiskelumotivaatiota eli sitä, millaista heidän motivaationsa on ja mistä syistä he opiskelevat italiaa. Kyselytutkimuksessa selvitettiin myös sitä, mitkä ovat opiskelijoiden mielestä suurimmat opiskelun esteet. Käsittelen näitä kahta osa-aluetta omissa alaluvuissaan. Pyrin selvittämään erityisesti sitä, mitkä sosiaalisen kontekstin tekijät vaikuttavat italian kielen oppimismotivaatioon. Opiskelun esteiden selvittäminen taas antaa tietoa siitä, mistä syystä opiskelu keskeytyy eli mitä ongelmia oppimisen sosiaalisessa kontekstissa ilmenee, jotka estävät kielen opiskelun, vaikka motivaatiotekijät ovat korkealla ja opiskelijat ovat asettaneet pitkän aikavälin tavoitteita italian kielen opiskelulle.

### **3.3.1 OPISKELUMOTIVAATIO JA SYYT OPISKELLA ITALIAA**

Joulukuun alussa tehtyyn kyselyyn vastasi kaikkiaan 70 italian opiskelijaa, joista syksyn 2008 alkeiskurssilaisia oli 41 ja loput 29 joko syksyn 2008 jatkokurssi I:n opiskelijoita tai sitä ennen jatkokursseja suorittaneita. Kyselyyn vastasivat aktiivisimmat opiskelijat, jotka olivat suorittaneet kurssinsa loppuun asti. Kyselyssä ei saatu vastauksia opiskelijoilta, jotka olivat keskeyttäneet kurssinsa suorittamatta niitä loppuun, vaikka kysely lähetettiin kaikille kahden viimeisen lukuvuoden aikana kurseille ilmoittautuneille opiskelijoille. Näin ollen kurssinsa keskeyttäneiden osalta tärkeää tietoa keskeyttämisten syistä ja opiskelun esteistä ei tutkimuksessa selvinnyt.

Kuten tämän osan motivaatiotutkimuksen esittelyn yhteydessä luvussa 2 kävi ilmi, syitä opiskella italiaa voi olla monia ja ne saattavat vuosien varrella muuttua ja jopa lisääntyä. Joissakin motivaatiokyselyissä pyydetään valinnat numeroimaan tärkeysjärjestykseen. Näin meneteltiin esimerkiksi De Mauron ja Vedovellin Italian 2000–tutkimuksessa. Syitä voi kuitenkin olla mahdoton arvottaa toinen toistaan tärkeämmiksi. Tiettyjen motiivien nouseminen muita tärkeämmiksi voi olla riippuvaista hetkellisistä eli lyhytkestoisista motiiveista. Motiivit voivat olla siis voimakkaasti tiettyyn aikaan ja paikkaan tai oppimisen vaiheeseen liittyviä, oppijan hetkellisistä oppimistarpeista riippuvaisia eli oppimistilanne- ja kurssi-kohtaisia. Tässä tutkimuksessa etsin pitkäkestoisempia ulkoisia tekijöitä.

Syiden tärkeysjärjestyksen arvioiminen olisi vaatinut enemmän vastausaikaa, ja koska kyselyssä oli muutenkin runsaasti vastattavaa, oli tutkimuksen tarkoituksen mukaista ja riittävää pelkkä motivaation lähteiden yksilöiminen. Pitkät kyselytutkimukset eivät välttämättä anna kovin luotettavia tuloksia, sillä voidaan olettaa, että mitä pitempi kysely, sitä huolimattomammin vastauksia annetaan kyselyn

edetessä ja keskittymiskyvyn heiketessä. Näin voi tapahtua varsinkin, jos kysymysten merkityksellisyys vastaajille jää vähäiseksi. Katson, että noin 20–30 minuutin vastausaika on maksimaalinen ja pitempi vastausaika voi aiheuttaa osassa vastaajista turhautumista ja väsymistä. Vastaamisen nopeuttamiseksi laadin kyselyyn 14 kohdan listan (ks. kyselykaavake liite 1), josta opiskelija saattoi valita syyt, mihin motivaatio opiskella italiaa perustuu.

En ole suoraan käyttänyt aikaisempien tutkimusten motivaatiolistoja siitä syystä, että tutkimukseni kohderyhmä on hyvin erilainen verrattuna muihin motivaatiotutkimuksiin. Kuten Julkunen<sup>84</sup> sekä Richerich ja Chancerel (1977) toteavat, kyselytutkimuksen kysymysten asettelu määräytyy kulloisenkin tutkijan tutkimukselleen asettamien tavoitteiden mukaan, eikä mitään yleispätevää mallia ole olemassa. Tutkimukseen valitsemani motivaatiolista perustuu ennen kaikkea tutkimustavoitteeseen selvittää monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalisen kontekstin eli Oulun yliopiston käytänteitä ja todellisuutta ja niiden vaikutuksia italian kielen opiskeluun. Lisäksi listan pohjana olivat kielikeskuksessa italian opettajana kymmenen vuoden aikana kursseilla keräämäni palautekyselyt, joissa olen yhtenä osiona selvittänyt opiskelumotivaatiota. Valmiin väittämälistan lisäksi kyselykaavakkeessa on avokysymyksiä eli kohdat  *muita syitä, miksi opiskelen italiaa* sekä  *kommentteja / lisätietoja*, joihin vastauksia saattoi täydentää. Tällä pyrin saamaan mahdollisimman kattavia vastauksia sekä tuomaan mahdollisia uusia tekijöitä esille.

Motivaatiokyselystä selviää, että opiskelijat valitsivat keskimäärin neljästä viiteen ehdolla olleista motiiveista. Ainoastaan yksi opiskelija valitsi vain yhden tarjolla olevista vaihtoehtoista: yleinen kiinnostus kieliä kohtaan. Toisessa ääripäässä vastausten määrän mukaan on yksi italian kursseja 32 opintopistettä suorittanut Italiassa vaihdossa ollut opiskelija, joka valitsi yhdeksän syytä, miksi hän opiskelee italiaa. Taulukko 11 (s. 74) käy ilmi, mitkä syyt opiskelijat valitsivat motiiveikseen opiskella italiaa. Taulukossa syyt on esitetty suosituimmuusjärjestyksessä sekä niiden rinnalla valintojen lukumäärät.

Kyselyssä nousee selvästi kaksi syytä yli muiden eli monipuolisen kielitaidon merkitys ja yleinen kiinnostus vieraita kieliä kohtaan. Lähes 80 % kyselyyn vastanneista valitsi nämä kohdat. Alkeiskurssilaiset valitsivat nämä syyt hieman useammin jatkokurssilaisiin verrattuna. Kolmanneksi suosituin valinta oli matkustelu Italiassa, joka jatkokurssilaisten osalta oli suosituin syy opiskella italiaa.

---

<sup>84</sup> Julkunen – Borzova 1997: 10.

Taulukko 11: Kyselyn tulokset, syyt opiskella italiaa.

Syy, miksi opiskelet italiaa:	ALKEET	JATKO	YHT.
Haluan hankkia monipuolisen kielitaidon, ja italia on yksi kieli, jonka osaamisesta minulle voi olla hyötyä myöhemmin elämässä	<b>34</b>	21	<b>55</b>
Olen kiinnostunut yleisesti vieraista kielistä	<b>32</b>	20	<b>52</b>
Olen matkustellut/matkustelen Italiassa, ja siksi haluan oppia puhumaan italiaa	21	<b>22</b>	<b>43</b>
Minulla on italialaisia ystäviä	13	14	<b>27</b>
Haluaisin tulevaisuudessa työn, jossa voin olla Italian ja italialaisten kanssa tekemisissä	8	<b>13</b>	<b>21</b>
Aion lähteä vaihto-opiskelijaksi Italiaan	<b>12</b>	4	<b>16</b>
Haluan töihin Italiaan	4	<b>13</b>	<b>17</b>
Suoritan sivuaineena italian opintoja (Kieli-, Kulttuuri- ja Viestintäopinnot)	3	<b>10</b>	<b>13</b>
Minulla on harrastus, jonka vuoksi tarvitsen italiaa/joka liittyy Italiaan	4	8	<b>12</b>
Tarvitsen opinnoissani italiaa (esim. italialaista kirjallisuutta, tutkimuskohde Italiaan liittyvä yms.)	4	4	<b>8</b>
Tarvitsen italian kieltä työssäni	4	3	<b>7</b>
Teen pakolliset tutkintoon vaadittavat vieraan kielen opinnot italian kielessä	4	1	<b>5</b>
Olen käynyt vaihdossa Italiassa ja haluan pitää kielitaitoani yllä	1	3	<b>4</b>
Minulla perheenjäseniä/perhettä Italiassa	3	1	<b>4</b>
Muita syitä, miksi opiskelen italiaa	14	15	<b>29</b>

Alkeiskurssilaisten haaveena on tulevaisuudessa matkustella tai oleskella Italiassa, mikä on motivoinut heitä aloittamaan italian opinnot. Verrattuna alkeiskurssilaisiin jatkokurssilaisista useammalla on jo kontakteja Italiaan, mikä näkyy neljännelle sijalle nousseesta motiivista: puolet jatkokurssilaisista vastasi, että heillä on italialaisia ystäviä, kun taas alkeiskurssilaisilla niitä on vajaalla kolmanneksella vastanneista. Jos jatkokurssilaisten osuuteen mukaan lasketaan ne, joilla on sukulaisia Italiassa, heidän osuutensa nousee jopa 60 %:iin vastanneista.

Jopa seitsemän kyselyyn vastanneista vastasi tarvitsevansa italiaa työssään, joista yllättävää kyllä suurempi osuus oli alkeiskurssilaisia. Tämä osoittaa sen, että moni opiskelijoista on jo mukana työelämässä opintojensa aikana ja opiskelijoiden työpaikat ovat usein aloilla, joilla tarvitaan kielitaitoa. Sen sijaan jatkokurssilaisista suhteessa huomattavasti useampi eli lähes puolet ilmaisi kiinnostuksensa lähteä töihin Italiaan tai saada sellainen työ, jossa voi olla italialaisten kanssa tekemisissä.

On oletettavaa, että mitä pitemmälle kieliopinnoissa päästään ja mitä lähempänä ollaan itsenäisen kielenoppijan taitotasoa, sitä selkeämmin nähdään italian kielen tuomat mahdollisuudet myös työelämän kannalta. Alkeiskurssilaisista sen sijaan selvästi vähemmän eli vain vajaat 20 % valitsi motiiveikseen halun työskennellä Italiassa tai työn, jossa voi olla italialaisten kanssa tekemisissä.

Sen sijaan alkeiskurssilaisia kiinnosti selvästi enemmän opiskelijavaihtoon lähteminen. Heistä lähes 30 % kertoi olevansa kiinnostunut vaihtoon lähdestä, kun jatkokurssilaisista vaihdosta oli kiinnostunut vain vajaat 15 %. Kun otetaan huomioon Italiassa vaihdossa jo olleiden jatkokurssilaisten määrä, se nostaa vaihdosta kiinnostuneiden jatkokurssilaisten osuuden 25 %:iin, mikä jää edelleen alkeiskurssilaisten osuutta pienemmäksi.

Alkeiskurssilaisten motiivit ovat yleisesti selvemmin opiskeluun liittyviä, kun taas jatkokurssilaisten horisontissa siintävät jo työelämään liittyvät mahdollisuudet. Voidaan myös olettaa, että vaihtojärjestelmien vakiintuessa ja kehittyessä opiskelijat entistä tietoisemmin suunnittelevat opintoihinsa kuuluvaksi vaihto-opiskelujakson ulkomailla. Halukkuutta vaihtoon lähtöön siis löytyy, mutta käytännössä Italiaan vaihtoon lähtevien määrä on pysynyt hyvin alhaisella tasolla ja vaihtosuhde Italiaan on enenevässä määrin negatiivinen eli Oulun yliopistoon tulee selvästi enemmän italian opiskelijoita kuin mitä Oulusta lähtee Italiaan. Vaihtosuhdetta ja sen kehittymistä käsittelen tutkimuksen osan I luvussa 2.2 ja opiskelijavaihtoa pohdin myös osassa IV luvussa 3.2.



Vasta tutkinnonuudistuksen myötä on joihinkin tiedekuntiin tullut yhdeksi sivuainemahdollisuudeksi kielikeskuksen tarjoama kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuus, joka tiedekunnasta riippuen on eri laajuisina kokonaisuuksina mahdollista sijoittaa tutkintoon. (Ks. tarkemmin Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnoista tutkimukseni osassa IV luvussa 7.1) Kielikeskuksella ei ole tarkkaa tietoa, ketkä opiskelijoista käyttävät kyseistä sivuainemahdollisuutta, ja opiskelija voikin opintojensa edetessä tai vasta opintojensa loppuvaiheessa koota kyseisen paketin sivuaineeksi oman tiedekuntansa vaatimusten täyttyessä.

Mielenkiintoinen tulos kyselystä on se, että vain kolme opiskelijaa eli 7 % alkeiskurssilaisista ilmoitti suorittavansa italiaa osana tällaista sivuainekokonaisuutta, kun taas jatkokurssilaisten joukossa heitä oli kymmenen eli 36 %. Näyttää siis siltä, että tietoinen valinta kieliopinnoista sivuaineeksi tehdään vasta sitten, kun kieliopinnoissa on päästy jo pidemmälle ja saatu tulosta eli riittävästi opintopisteitä suoritettua. Tämä on ymmärrettävää ja selittyy kieliopinnojen käytännön järjestelyjen korkeilla epävarmuustekijöillä. Varsinkin valinnaisissa kielissä, joissa opetus on kohdennettu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille, opetusaikojia ei voida räätälöidä yksittäisten laitosten mukaan. Tästä seuraa, että opiskelu keskeytyy usein korkeasta motivaatiosta huolimatta eikä pitkäjänteisiä suunnitelmia kielen opiskelulle voi tehdä. Kyselyssä kartoitettuja opiskelun esteitä esittelen seuraavassa luvussa 3.3.2 Motivaatiota laskevat tekijät ja opiskelun esteet.

Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuus on edelleen kehitystyön alla, ja se on vaiheittain otettu vastaan eri tiedekunnissa. On siis ymmärrettävää, että opiskelijoilla tuntuu olevan epäselvyyttä, miten ja kuka kyseisen sivuaineen voi suorittaa. Sekaannusta lisää myös se, että tällä hetkellä eri tiedekunnissa kokonaisuus hyväksytään eri laajuisina, ja joissakin tiedekunnissa sitä ei hyväksytä lainkaan. Tämä lisää opiskelijoiden epävarmuutta varsinkin silloin, kun kursseilla on opiskelijoita kaikista tiedekunnista ja he kuulevat muiden tiedekuntien käytännöistä.

Kun monipuolisen kielitaidon hankkimisessa on kyse yleisistä työelämässä tarpeellisista taidoista, kaikilla yliopiston opiskelijoilla tulisi olla yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet kyseisten taitojen hankkimiseen opintojen aikana. Selkeintä ja opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun periaatteiden mukaista olisi, jos kieliopinnoista olisi yhtenäiset käytänteet koko yliopistossa. Oulun yliopiston monikielisyyspolitiikkaa, johon myös näkemykset opiskelijoiden tasapuolisesta kohtelusta liittyvät, käsittelen tutkimukseni osassa IV Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä.

Motivaatiokyselyllä selvitettiin myös sitä, kuinka moni opiskelija tarvitsee italian kieltä omiin opintoihinsa. Kyselyyn vastanneista kahdeksan katsoi italian kielellä

olevan merkitystä opinnoissaan, joista suurin osa oli humanististen alojen opiskelijoita. He kommentoivat tarvitsevansa italia kieltä joko pro gradu-tutkielmassaan tai italian kieli oli tarpeen historian, taidehistorian ja klassisen arkeologian opinnoissa. Italian katsottiin tukevan lisäksi latinan opiskelua. Myös kirjallisuuden tutkimuksessa italian kielestä koettiin olevan hyötyä, vaikkakaan italian osaamista ei koettu siinä välttämättömänä.

Kun näihin motiiveihin lisätään viiden vastaajan ilmoittama motiivi eli pakollisten tutkintoon vaadittavien vieraan kielen opintojen suorittaminen italian kielessä, nousee italiaa opinnoissaan tarvitsevien osuus 13 vastaajalla lähes 20 %:iin kaikista vastaajista. Jos taas yhdistetään kaikki sivuaineena tai pakollisena vieraana kielenä italiaa opiskelevat edellä mainittuihin muista syistä opinnoissaan italiaa tarvitseviin, heidän osuutensa nousee runsaaseen 37 %:iin kaikista kyselyyn vastanneista. Yli kolmanneksen voidaan siis katsoa tarvitsevan italiaa joko tutkintonsa pakollisena osana tai italian opinnot muodostavat muutoin tärkeän osan heidän opinnoistaan.

Monilla vastanneista on myös vapaa-aikaan liittyviä harrastuksia, jotka ovat omalta osaltaan motivoineet aloittamaan italian opinnot. Tällaisiksi mainittiin esimerkiksi koiraharrastus kuten italianvinttikoirat, jalkapallo, oman suosikkijoukkueen menestyksen seuraaminen Italian mestaruussarjassa sekä pyöräily. Klassinen laulu, ooppera sekä italialaiset elokuvat ja tv-sarjat mainitaan erityisinä Italia-harrastuksina, samoin lukeminen. Myös muut kulttuurituotteet, taidehistoria sekä viiniharrastus ja italialainen ruoka mainittiin vastauksissa. Eräässä vastauksessa toivottiin matkustelun kuuluvan tulevaisuuden harrastuksiin.

Valintoja kommentoitiin runsaasti. Muita syitä opiskella italiaa annettiin myös runsaasti eli jopa 29 vastaajaa kommentoi tätä kohtaa. Vastausten perusteella italian taidosta koetaan olevan hyötyä tulevaisuudessa erityisesti Italiassa matkustelun ja siellä oleskelun kannalta: ”*Italia on ihana maa!*” Italia on maana kiinnostava ja kielen opiskeluun liittyy samalla vahva kiinnostus italialaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Yksi vastaajista kommentoi, että osaamalla kieltä edes jonkun verran pääsee maahan helpommin sisälle. Moni toteaa, että italia on kaunis, mielenkiintoinen sekä kulttuurisesti merkittävä kieli, josta he nimenomaan pitävät. Italiaa on hauska opiskella.

Muiden samankaltaisten kielten, kuten espanjan ja ranskan, koetaan helpottavan ja tukevan italian opiskelua ja päinvastoin: italia tukee muita kieliopintoja. Joku kokee olevansa hyvä kielissä ja pitää yleensä kielten opiskelusta. Joku on kiinnostunut eurooppalaisista kielistä ja haluaa oppia niistä ainakin alkeita. Kiinnostus italian kieleen on ollut olemassa jo lukioaikana, mutta kielen opiskelumahdollisuudet ovat avautuneet vasta yliopistossa, ja jollekulle vasta useamman vuoden

odottelun jälkeen italian kurssi on mahtunut lukujärjestykseen. Myös katolinen uskonto mainitaan motiiviksi opiskella italiaa. Vain yksi opiskelija kommentoi tarvitsevänsä lisää opintopisteitä syynä opiskella italiaa.

Kyselyssä oli lisäksi varattu tilaa kommenteille, joista nousi esille seuraavanlaisia asioita:

- *”Vielä vuosi sitten olin varma, etten opiskelisi koskaan italiaa, mutta uudet ystäväni ja heidän keskustelujensa kuuntelu, viime kesän lomani Italiassa sekä italialaisten kulttuuri ja elämäntapa veivät totaalisesti mukanaan ja rakastuin maahan → nyt sitten innoissani haluan oppia koko ajan lisää”*
- *”Olen suorittanut monia alkeiskursseja/opintoja erikielistä ja kun mietin, mitä lähtisin jatkamaan yliopistolla, kun tuli mahdollisuus, otin italian kohteeksi, koska en ollut sitä aiemmin lukenut. – – Näiden [muiden jo osaamieni] kielten kohdalla oli vaikeuksia miettiä miltä kurssilta lähtisi liikkeelle, kun ei viitsinyt ihan alkeiskurssillekaan mennä. Italian pystyi aloittamaan selkeästi ’nollasta’ oppilaan näkökulmasta.”*
- *”Opiskelen klassista arkeologiaa sekä antiikin kieliä et kulttuuria. Yksi tutkimuskohteista liittyen antiikkiin on Rooman valtakunta ja antiikin aika Italiassa. Olen jo käynyt Italiassa arkeologisilla kaivauksilla sekä antiikin tutkimuksen kurssilla. Haluan myös tulevaisuudessa työskennellä Italiassa, ja italian kielen taito on siinä eduksi. Ja vaikka en siellä työskentelisiäkään, on Italia hieno matkailumaa, jossa aion myös lomailla tulevaisuudessa.”*
- *”Tykkään italiasta, koska se on kaunis kieli ja sitä on mukava puhua. Ei ole niin välikäsi, onko siitä ikinä mitään hyötyä.”*
- *”Kielten opiskelu on myös yksi mukava väylä tutustua eri kulttuureihin.”*

Opiskelijoiden vastauksista ilmenee selvästi ajattelu, että italian kielen opiskelu on heille intohimoinen harrastus ja että sitä opiskellaan itseä varten, eikä opintopisteiden saaminen ole ensisijaisen tärkeää. Opiskelijat ovat siis hyvin motivoituneita ja haluavat oppia kieltä ja tutustua maahan, sen kulttuuriin ja ihmisiin. Positiivinen asenne ja kiinnostus näkyvät selvästi myös oppitunneilla.

Oman itsensä vuoksi opiskelu näkyy myös tenttikäytänteissä ja kurssien suorittamisessa loppuun. Kursseilla on viime vuosien aikana ollut entistä enemmän opiskelijoita, jotka käyvät kurssin loppuun, mutta eivät halua tulla lopputenttiin, koska he eivät mielestään tarvitse kurssista opintopisteitä. He opiskelevat kieltä omaksi ilokseen, vaikkei siitä olisi mitään varsinaista hyötyä. Suorittamisen velvoite voi viedä heiltä motivaatiota ja oppimisen tuottamaa mielihyvää, varsinkin kun italian kielen kursseilla, niin kuin muissakin aineissa, kurssiarvioinnissa on käytössä numeroarviointi. Opiskelijoiden on stressaavaa muiden tenttikiireiden paineissa yrittää saada myös italiasta riittävän hyvä tulos, eikä huonommalla valmistautumisella haluta ottaa riskiä saada huonoa arvosanaa valinnaisessa kielessä.

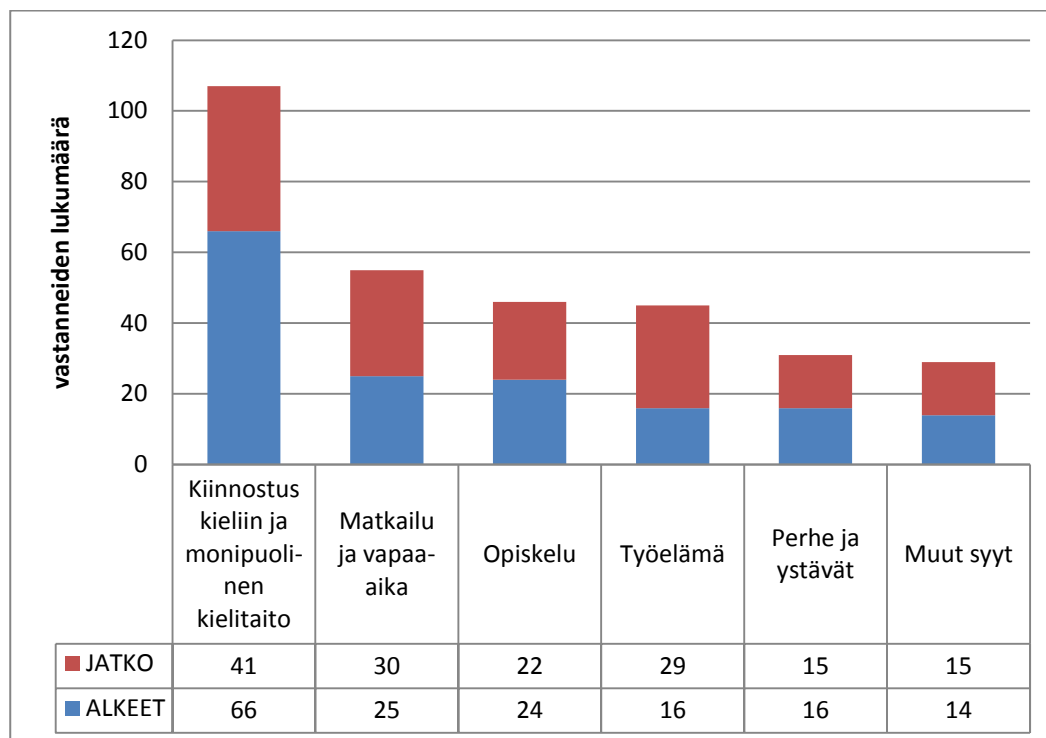
Vastauksista ilmenee, että opiskelijat painottavat kielen oppimisen yhteydessä erityisesti maan ja kulttuurin tuntemusta. Italialaisessa kulttuurissa kiinnostavia asioita opiskelijoiden mielestä ovat elokuvat, musiikki, ruokakulttuuri ja italialaiset viinit. Itse maa kiinnostaa, sen pitkä historia ja vanhat kaupungit sekä taide ja arkkitehtuuri. Ilmasto ja luonto, aurinko ja meri, mutta myös vuoristoseutu vetävät puoleensa varsinkin matkailuun liittyen. Italian kielen kaunis sointi, sen melodiisuus kiehtoo, ja tietysti ihmiset, joita pidetään avoimina, temperamenttisina ja ulospäin suuntautuneina.

Italiano 2000–tutkimuksessa motivaatiotekijät on luokiteltu neljään pääryhmään: vapaa-aika, opiskelu, työ ja henkilökohtaiset syyt. Tässä luokittelussa on kuitenkin se ongelma, että henkilökohtaiset syyt ja vapaa-aika ovat osin päällekkäisiä. Omassa tutkimuksessani olen ryhmitellyt valittavana olleet 14 opiskelumotiivia seuraaviin kuuteen laajempaan teema-alueeseen:

- 1) yleinen kiinnostus kieliin ja monipuolinen kielitaito
- 2) matkailu ja vapaa-aika
- 3) opiskelu
- 4) työelämä
- 5) perhe ja ystävät
- 6) muut syyt.

Kuviossa 16 (seuraavalla sivulla) teema-alueet on esitetty opiskelijoiden valintojen määrien mukaan suosituimmuusjärjestyksessä. Taulukossa 12 (s. 80) näkyy absoluuttisten lukujen lisäksi vastausten kokonaismäärä ja vastauksissa annettujen motivaatiotekijöiden määrä keskimäärin vastaajaa kohti. Kuviossa 17 (s. 81) on esitettyinä eri teema-alueiden osuudet kokonaisjoukosta prosentteina ja taulukossa 13 (s. 82) motivaatiotekijöiden lukumäärät pää- ja alateemoittain ryhmiteltynä.

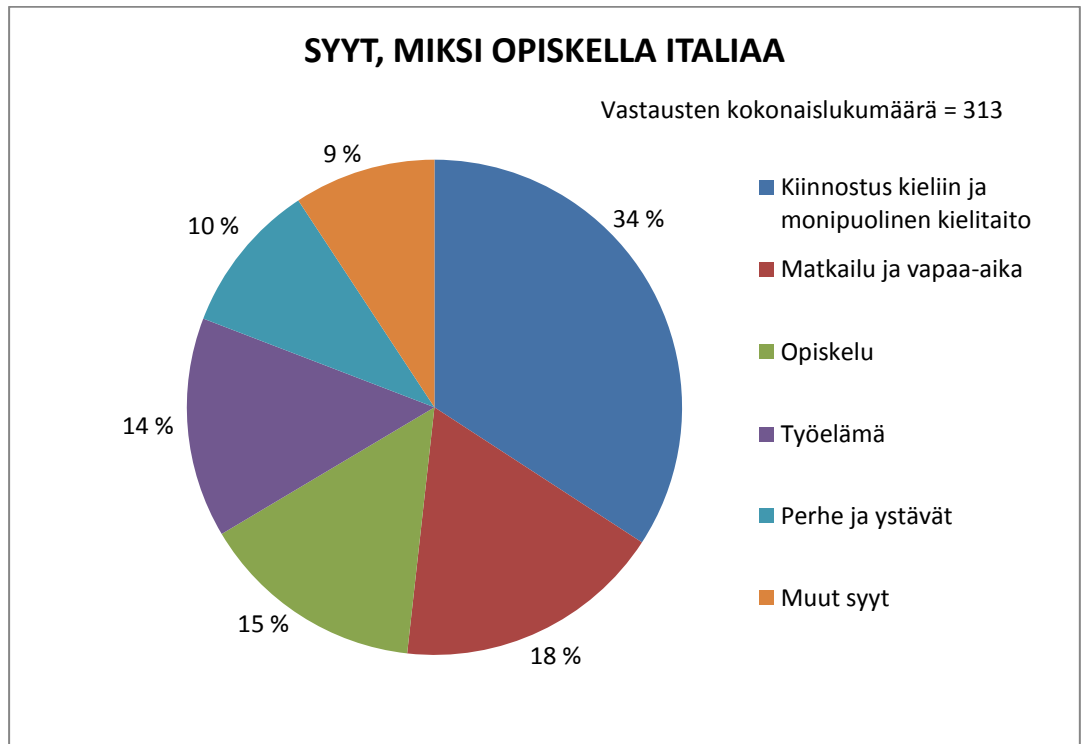
Kuvio 16: Syyt opiskella italiaa teema-alueittain: alkeis- ja jatkotason opiskelijoiden valinnat.



Taulukko 12: Syyt opiskella italiaa teema-alueittain: alkeis- ja jatkotason opiskelijoiden määrät.

SYYT OPIKSELLA ITALIAA	ALKEET vastausten lukumäärä	JATKO vastausten lukumäärä	yht.
Kiinnostus kieliin ja monipuolinen kielitaito	66	41	107
Matkailu ja vapaa-aika	25	30	55
Opiskelu	24	22	46
Työelämä	16	29	45
Perhe ja ystävät	16	15	31
Muut syyt	14	15	29
Yhteensä	161	152	313
Valittuja motiiveja keskimäärin/opiskelija	3,8	5,4	4,5

Kuvio 17: Tärkeimpien opiskelumotiivien prosentuaaliset osuudet teema-alueittain.



Taulukko 13: Kyselytutkimuksen tulokset opiskelumotivaatiosta: vastausten luokittelu teema-alueittain suosituimmuusjärjestyksessä.

<b>KIINNOSTUS KIELIIN JA MONIPUOLINEN KIELITAITO</b>	<b>ALKEET</b>	<b>JATKO</b>	<b>YHT.</b>
1. Haluan hankkia monipuolisen kielitaidon ja italia on yksi kieli, jonka osaamisesta minulle voi olla hyötyä myöhemmin elämässä:	34	21	55
2. Olen kiinnostunut yleisesti vieraista kielistä:	32	20	52
Yhteensä:	<b>66</b>	<b>41</b>	<b>107</b>
<b>MATKAILU JA VAPAA-AIKA</b>	<b>ALKEET</b>	<b>JATKO</b>	<b>YHT.</b>
3. Olen matkustellut/matkustelen Italiassa, ja siksi haluan oppia puhumaan italiaa:	21	22	43
4. Minulla on harrastus, jonka vuoksi tarvitsen italiaa/joka liittyy Italiaan:	4	8	12
Yhteensä:	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>55</b>
<b>PERHE JA YSTÄVÄT</b>	<b>ALKEET</b>	<b>JATKO</b>	<b>YHT.</b>
5. Minulla on italialaisia ystäviä:	13	14	27
6. Minulla perheenjäseniä/perhettä Italiassa:	3	1	4
Yhteensä:	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>31</b>
<b>OPISKELU</b>	<b>ALKEET</b>	<b>JATKO</b>	<b>YHT.</b>
7. Aion lähteä vaihto-opiskelijaksi Italiaan	12	4	16
8. Olen käynyt vaihdossa Italiassa ja haluan pitää kielitaitoani yllä	1	3	4
9. Tarvitsen opinnoissani italiaa (esim. italialaista kirjallisuutta, tutkimuskohde Italiaan liittyvä yms.):	4	4	8
10. Teen pakolliset tutkintoon vaadittavat vieraan kielen opinnot italian kielessä	4	1	5
11. Suoritan sivuaineena italian opintoja (Kieli-, Kulttuuri- ja Viestintäopinnot)	3	10	13
Yhteensä:	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>46</b>
<b>TYÖELÄMÄ</b>	<b>ALKEET</b>	<b>JATKO</b>	<b>YHT.</b>
12. Haluaisin tulevaisuudessa työn, jossa voin olla Italian ja italialaisten kanssa tekemisissä.	8	13	21
13. Haluan töihin Italiaan:	4	13	17
14. Tarvitsen italian kieltä työssäni:	4	3	7
Yhteensä:	<b>16</b>	<b>29</b>	<b>45</b>
15. MUITA SYITÄ, miksi opiskelen italiaa	14	15	29

Teema-alueittain tehdyn jaottelun perusteella ylivoimaisesti tärkeimmäksi teema-alueeksi nousee siis yleinen kiinnostus kieliin ja halu hankkia monipuolinen kielitaito. Tässä kohtaa on hyvä muistaa, kuten Vedovelli Italiano 2000-tutkimuksessa toteaa<sup>85</sup>, että kieli ja kulttuuri kuuluvat elimellisesti toisiinsa ja niiden erotelu käsitteellisesti ei ole mahdollista. Vaikka siis kulttuuri ei tule omana osa-alueenaan esille tutkimukseni kyselyssä, sen voi katsoa olevan osa yleisestä kiinnostuksesta kieleen. Taustalla on siis yleinen oletamus, että kiinnostus kieliin osoittaa kiinnostusta myös kulttuuriin. Nykypäivänä kulttuurin käsitys on myös hyvin laaja. Se kattaa kaikkea ihmisten aikaansaannoksiin liittyvää, joten se ei ole enää pelkästään yläkulttuurin tuotoksiin liittyvää, kuten vielä Baldellin<sup>86</sup> tutkimusten aikaan 1970-luvun lopulla.

Lisäksi on otettava huomioon, että tutkimukseni kohderyhmä on oma erikoisryhmänsä. Kielikeskuksen opetus on kohdennettu yliopiston kaikkien tiedekuntien opiskelijoille sekä henkilökunnalle ja opetuksen tavoitteet ovat selvästi käytännön kommunikatiivisen kielitaidon hankkimiseen liittyviä sekä kielen välineellisiä arvoja eli sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvää hyötynäkökulmaa korostavia. Ne ovat siis selkeämmin kielen käyttömahdollisuuksia painottavia verrattuna esimerkiksi kielten filologioiden opiskeluun ainelaitoksilla. Kielten ainelaitoksilla opiskelevien oletetaan jo omaavan sosiaalisista tilanteista selviytymiseen vaadittavan kompetenssin, joten opiskelun tavoitteet ja sen myötä myös opiskelun motivaatiot ovat erilaiset. Tavoitteet kohdistuvat korkeammalla taitotasolla itse kielellisten elementtien ja kielellisen systeemin tarkasteluun ja ymmärtämiseen, mutta myös maantuntemuksen lisäämiseen ja kulttuurin tuntemukseen.

Jos verrataan yliopisto-opiskelijoiden italian kieleen kohdistuvia kiinnostuksen alueita vastaaviin vapaan sivistystyön puolella opiskeleviin, joiden Italian maan ja kulttuurintuntemus on usein korkeammalla tasolla, nousevat enemmän esille puhtaasti kulttuurilliset teemat kiinnostuksen kohteena. Yliopistossa opiskelijoiden tavoitteet ovat selvemmin käytännön kielitaidon hankkimiseen sidoksissa. Merkittäviksi nousevat motivaatiotekijät riippuvat oleellisesti myös kurssikontekstista ja kurssin tavoitteista. Italian kielen kursseihin oleellisena osana kuuluu tutustua kulttuuriin. Näin ollen myös tämän tutkimuksen kohdistuessa erityisryhmään eli pelkästään yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijoihin, kysymykset on valittu jo etukäteen tätä kohderyhmää ajatellen. Niinpä kyselyssä kulttuuri ei nouse omaksi erilliseksi osiokseen, vaan se on implisiittisesti mukana kohdassa yleinen kiinnostus kieliä kohtaan.

Kuvio 17 (s. 81) osoittaa, että mielenkiintoinen tulos tutkimuksesta on etenkin työelämään (14 %) ja opiskeluun (15 %) liittyvien motiivien suuri osuus.

---

<sup>85</sup> Ks. Vedovelli Italiano 2000 tutkimuksen johdantokappale.

<sup>86</sup> Baldelli (a cura di) 1987.



Yhteensä nämä teema-alueet muodostavat lähes kolmanneksen kaikista vastauksissa annetuista motiiveista. Kaksi kolmasosaa kaikista kyselyyn vastanneista ilmoitti opiskeluun ja työhön liittyvät motiivit syyksi opiskella italiaa. Osuutta voidaan pitää hyvinkin merkittävänä. Tulevan työuran ja ammatillisen profiloitumisen kannalta italian kielellä koetaan olevan potentiaalista merkitystä.

Kun verrataan alkeiskursseja ja jatkokursseja toisiinsa, edellä olevassa kuviossa (Kuvio 16, s. 80) tulevat esille niiden väliset erot teema-alueittain. Teema-alueet matkailu ja vapaa-aika (2) sekä työelämä (4) olivat kyselyssä selvemmin jatkokurssilaisten opiskelumotivaation lähde. Alkeiskurssilaisten motiivin lähteet sen sijaan tulivat teema-alueelta (1) eli heillä oli yleisemmin kiinnostusta vieraisiin kieliin ja monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Italia nähtiin tärkeänä osana omaa kielivalikoimaa. Teema-alue (1) oli kyselyn lisäkommenttien perusteella selvästi sidoksissa haluun oppia tuntemaan maan kulttuuria.

Kuviota 16 (s. 80) voi siis tulkita niin, että alkeiskurssilaisten motiivit olivat yleisemmällä tasolla, kun taas jatkokurssilaisilla oli jo konkreettisempia ja henkilökohtaisempia sidoksia Italiaan. Taulukosta 12 (s. 80) käy ilmi, että alkeiskurssilaiset antoivat lukumäärällisesti vähemmän motiiveja opiskelulle, kun taas jatkokurssilaisten motiivit olivat runsaslukuisemmat. Alkeiskurssilaiset antoivat keskimäärin noin neljä motiivia, ja vastaavasti jatkokurssilaisten antamien motiivien lukumäärä nousi keskimäärin viidestä kuuteen motiiviin.

Jos tarkastellaan ylemmän tason eli noin kolmen vuoden opinnot suorittaneita, heillä oli runsaslukuisimmat motivaatiotekijät. He antoivat keskimäärin kuusi eri syytä, miksi he opiskelevat italiaa. Tämä tarkoittaa, että mitä pidemmälle opintoja päästään, sitä enemmän opiskelijoilla on syitä opiskella kieltä, eli motivaatiotekijät lisääntyvät selvästi opintojen edetessä ja näin motivaatio vahvistuu.

Tutkimuksen tulokset tukevat italialaisten tekemiä motivaatiokyselyjä siltä osin, että syyt opiskella italiaa ovat nykypäivänä mitä moninaisimmat. Ignazio Baldellin laajassa motivaatiotutkimuksessa<sup>87</sup> 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa italian opiskelun motiivi oli selvästi henkilökohtaisen sivistyksen sekä kulttuurintunteukseen liittyvä. Italian kieli nähtiin tärkeänä kulttuurikielenä, minkä vuoksi sitä haluttiin opiskella, kun taas uusimpien tutkimusten mukaan syyt ovat hyvinkin eriytyneemmät ja moninaisemmat. Tämä käy ilmi myös Tullio De Mauron ja Massimo Vedovellin (et al.) laajasta tutkimuksesta Italiano 2000, jossa nykypäivän muuttuneiden ja moninaisten opiskelumotivaatioiden taustalla nähdään Italian kasvanut merkitys maailman talouden, kaupan ja tuotannon alalla. Erilaiset

---

<sup>87</sup> Baldelli, Ignazio (a cura di) 1987.

taloudelliset ja sosiaaliset prosessit ovat kansainvälistyneet ja Italialla on niissä merkittävä osuutensa. Italiasta on tullut maahanmuuton kohde, ja talouden kannalta Italia on globaaleilla markkinoilla merkittävä kauppa- ja yhteistyökumppani.

Italiano 2000–tutkimuksessa enimmäistä kertaa merkittäväksi syyksi (20 % vastanneista, jotka Italian ulkopuolella opiskelevat italiaa) opiskella italiaa nousivat työhön liittyvät motiivit. Erityisen tärkeäksi motiiviksi Italiano 2000–tutkimuksessa nousivat sosiaaliset kontaktit syntyperäisten kielen puhujien kanssa. Työhön ja ammatilliseen osaamiseen liittyvät motiivit olivat erityisesti ylemmällä taitotasolla olevien opiskelijoiden motivaation lähteenä. Vaikka tekemäni syksyn 2008 kyselytutkimuksen kohderyhmä on iältään ja taustoiltaan hyvin rajattu erityisryhmä koostuen lähinnä nuorista yliopisto-opiskelijoista, myös omassa tutkimuksessa sosiaalisen kanssakäymisen tarve nousi merkittäväksi kielen opiskelun motivaation lähteeksi, samoin kuin käsitys, että kielestä on suoraan hyötyä niin opiskelun kuin työelämän kannalta.

Mielenkiintoista kuitenkin on, että Oulun kielikeskuksen italian opiskelijoiden antamista motiiveista opiskella italiaa tärkeimmäksi selvästi yli muiden nousi yleinen kiinnostus kieleen ja halu hankkia monipuolinen kielitaito jopa 34 %:n osuudellaan (Kuvio 17, s. 81). Tutkimukseni osoittaa, että opiskelijat arvostavat korkealle hyvää ja monipuolista kielitaitoa, eikä kielen opiskelemisen motivaation lähteenä tarvita silloin suoranaista käytännön hyötynäkökulmaa. He opiskelevat kieltä omaksi ilokseen eli opiskelu tuo heille henkilökohtaista hyvää. Osoituksena tästä on myös se, että moni kyselyyn vastannut kommentoi opiskelevansa italiaa, vaikei siitä saisi opintopistesuorituksia ja vaikei opintoja voi tai voisi sisällyttää tutkintoon.

Tulos vastaa osin Helsingin yliopiston kielikeskuksen opiskelijoista tehtyä selvitystä vuosilta 1999 ja 2001, jossa tutkittiin yhtenä osana kielikeskuksen opiskelijoiden käsityksiä kielitaidon tarpeista. Opiskelijoille tehdyn kyselyn mukaan italiaa opiskeltiin ennen kaikkea omaksi iloksi. Jonkin verran italia koettiin tarpeelliseksi tulevassa ammatissa tai vaihtoon lähdön takia, ja vähemmässä määrin italiaa tarvittiin opinnoissa tai italia kuului tutkintoon.<sup>88</sup>

Oman tutkimukseni motivaatiotekijöiden analyysin tuloksena voidaan todeta, että opiskelumotivaatio oli kyselyyn osallistuneilla italian opiskelijoilla erittäin korkea ja opiskelijoiden tavoite on yleisesti hyvän kielitaidon saavuttaminen italian kielessä. Syyt, miksi opiskelijat eivät pääse asettamiinsa tavoitteisiin, voidaan olettaa johtuvan muista henkilökohtaisista tai ulkoisista tekijöistä, ei siis motivaatiosta.

---

<sup>88</sup> Horppu – Lehtonen 2003: 58.

Seuraavassa luvussa paneudun tarkastelemaan tutkimuksessa selviteltyjä motivaatiota laskevia tekijöitä ja opiskelun esteitä.

### **3.3.2 MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT JA OPISKELUN ESTEET**

Opiskelumotivaatiota laskevien tekijöiden ja opiskelun esteiden selvittämiseksi syksyllä 2008 suoritetussa kyselytutkimuksessa oli mukana seuraavat neljä avokysymystä, joiden tulokset käsittelen tässä luvussa kohta kohdalta.

- A. Mitkä ovat suurimmat esteet opiskella italian kieltä? Mitkä tekijät mielestäsi laskevat motivaatiasi opiskella italiaa?
- B. Onko tutkinrossa mielestäsi riittävästi tilaa kieliopinnoille?
- C. Kannustaako tiedekuntasi/ laitoksesi monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ja ylläpitämiseen? (Esim. KISU, Kielitaitoinen Suomi-projektin suositus: äidinkielen hyvien kommunikointi- ja viestintätaitojen lisäksi osata toista kotimaista ja vähintään 2 vierasta kieltä.)
- D. Oletko mielestäsi saanut riittävästi tietoa tutkintoon sisällytettävistä kieliopinnoista, mahdollisuuksista opiskella valinnaisia / vapaaehtoisia kieliä, tai yleensäkin tietoa monipuolisen kielitaidon merkityksestä sen tuomista mahdollisuuksista?

#### **3.3.2.1 SUURIMMAT ESTEET JA MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT**

Kyselyssä neljä opiskelijaa jätti vastaamatta tähän kohtaan, joten 66 vastaajalla oli opiskelumotivaatiosta tai opiskelun esteistä jotain kommentoitavaa. Vain kaksi opiskelijaa, jotka molemmat olivat arkeologian opiskelijoita, olivat sitä mieltä, ettei mitään esteitä italian opiskelulle ole. Motivaatio on vastausten perusteella kaiken kaikkiaan hyvin korkealla, ja motivaatiota alentavat tekijät ovat yleensä ulkoisia tekijöitä. Vain muutamissa vastauksissa opiskelumateriaali ja kurssien sisällöllinen eteneminen tai kirjalliseen lopputenttiin perustuva arviointitapa oli koettu motivaatiota laskeviksi tekijöiksi. Lisäksi kielen opiskelun alkuvaiheessa sanaston tuntemuksen vähyyttä pidettiin motivaatiota alentavana tekijänä. Motivaatiota laskee joidenkin mielestä myös oma laiskuus tai oma-aloitteisuuden puute tehdä tuntien ulkopuolella töitä kielen oppimiseksi.

Kyselytutkimuksessa suurimmaksi opiskelun esteeksi ja motivaation laskijaksi nousi selvästi ajan puute. Kyselyyn vastanneista 40 eli lähes 60 % mainitsi ajan puutteen motivaatiota laskevana tekijänä tai opiskelun esteenä. Tämä on varmasti yleinen piirre yliopistoissa, eikä vain valinnaisten ja vapaaehtoisten kielten opis-

kelussa, mitä näkemystä tukee myös Horpun ja Lehtosen (2003: 55–56, 67–69) selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden opiskelijoiden kieliopinnoista vuosina 1999 ja 2001. Selvityksessä kartoitettiin mm. opiskelijoiden näkemyksiä opiskelun esteistä ja tärkeimmiksi ongelmiksi nousivat pääaineen opintojen kuormittavuus, ajan puute sekä päällekkäisyydet muiden opintojen kanssa.

Oman kyselytutkimukseni vastauksista kuitenkin ilmeni, ettei syyksi ajan puutteeseen koettu varsinaisesti sitä, että itse kielen opiskelu vaatisi paljon aikaa, vaan opiskelijat mainitsivat ennen kaikkea muiden aineiden ja samanaikaisesti opiskeltavien kurssien vaativuuden olevan esteenä italian opiskelulle. Opiskelijat totesivat kommentissaan, että vapaaehtoiset ja ylimääräiset kieliopinnot jäävät helposti toiseksi pääaineopintojen vaatiessa enemmän huomiota. Joillekin heistä myös työ tai perhe saattoi olla syynä sille, ettei aikaa koettu olevan riittävästi kielen opiskeluun. Monessa vastauksessa harmiteltiin sitä, että italian kielen status vapaaehtoisena kielenä aiheuttaa sen, että se koetaan ylimääräiseksi.

Kieliopintojen ylimääräisyyden, irrallisuuden eli varsinaisiin tutkintoon johtaviin opintoihin kuulumattomuuden tunne onkin nähtävä yhtenä merkittävänä opiskelumotivaatioon negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Motivaatio laskee, kun opiskelija yrittää pitää ylimääräisiksi koettuja kieliopintoja lukujärjestyksessä muiden opiskelupaineiden alla. Opiskelijoiden kommentissa todettiin, että kielen nostaminen sivuaineasemaan nostaisi samalla motivaatiota kielen opiskeluun, mikä olisi motivaatioon positiivisesti vaikuttava psykologinen tekijä.

Muutamissa kommentissa pidettiin motivaatiota laskevana tekijänä myös muiden kielten samanaikaista opiskelua. Pakolliset ja työlääksikin koetut englannin kurssit tai muiden valinnaisten kielten opiskelu samanaikaisesti laskivat motivaatiota. Muutamassa kommentissa otettiin kantaa pakollisiin kieliopintoihin. Vastauksissa nousi esille näkemys, että tutkinnossa ei pitäisi olla pakollisia kieliopintoja, vaan opiskelijan pitäisi saada itse tehdä kielivalintansa. On siis nähtävä, että kieliopintojen pakollisuus voi toimia negatiivisena psykologisena tekijänä silloin, kun opiskelijalla olisi korkea motiivi tehdä oman valintansa mukaisia kieliopintoja, mutta hän on sen sijaan pakotettu ottamaan kurseja, joista ei ole aidosti kiinnostunut tai joita ei koe hyödylliseksi.

Yhtenä motivaatiota laskevana psykologisena tekijänä esille nousi kokemus, että italian kieli olisi globaalisti muihin kieliin nähden käyttömahdollisuuksiltaan marginaalisempi. Italiaa verrattiin espanjan kieleen, jonka opiskelun kerrottiin motivoivan enemmän, koska sitä puhutaan italiaa laajemmin maailmalla. Motivaatiota laskevana tekijänä pidettiin myös sitä, ettei italiaa kuule saati pääse puhumaan tuntien ulkopuolella kovinkaan helposti. Kielellä ei siis ole suurta käyttöarvoa.

Näissä vastauksissa italian kielestä ei koettu olevan niin paljon hyötyä kuin esimerkiksi espanjan tai ranskan opiskelusta.

Tästä voi päätellä, että yleiset käsitykset kielten hyödyllisyydestä vaikuttavat opiskelumotivaatioon ja siten ohjaavat opiskelijoiden valintoja. Harvinaisen kielen harrastusluonteisesta opiskelusta voi kuitenkin muodostua jonkun yksilön kohdalla erittäin merkittävä tekijä hänen henkilökohtaisessa elämässään ja jopa oman työuran kannalta. On myös muistettava, että kielen osaaminen lisää kiinnostusta kohdemaan kulttuurin ja ihmisiin, mikä taas edelleen vaikuttaa valintoihin ja toimintaa suuntaavasti. Kielitaidon kasvaessa kasvaa siis kulttuurin ja maan tuntemus, joka taas lisää kiinnostusta oppia lisää kielestä ja kulttuurista. Kyselytutkimuksen tuloksista on ymmärrettävissä, että moni haluaisi opiskella useamman kieltä, mutta se on mahdotonta tai hyvin vaikeaa joko aikapulan tai muiden käytännön syiden tai muiden taustalla olevien negatiivisesti vaikuttavien psykologisten tekijöiden vuoksi.

Yllättävänä tuloksena tutkimuksessa voidaan sen sijaan pitää sitä, että vapaaehtoisuus kieliopinnoissa voi toimia opiskelumotivaatioon negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Eräs kyselyyn vastannut totesi, että kun kieltä opiskellaan vain omaksi iloksi eikä sen oppimiselle välttämättä ole laitettu selviä henkilökohtaisia tavoitteita, motivaatio panostaa tällaisen kielen oppimiseen voi jäädä alhaisemmaksi. Koettiin, että italian kielen ollessa vapaaehtoinen tai valinnainen kieli yliopistossa sen opiskelu ei tue pääsyä omissa pääaineopinnoissa eteenpäin. Opintopisteillä ei koettu olevan suurta vaikutusta motivaatioon, mikä on luonnollista, sillä opintopisteillä on merkitystä vain tutkinnon pakollisten opintojen ja opintotuen saannin kannalta. Joku vastanneista totesi, ettei tekniikan alalla kaikkia kieliopinnoista saatuja opintopisteitä hyväksytä, mikä edelleen laskee motivaatiota opiskella italiaa. Kieliopinnot jäävät siis irrallisiksi ja erillisiksi tutkinnoista. Vapaaehtoisuuden muuttuminen negatiiviseksi tekijäksi on yhdistettävissä kokemukseen ajan puutteesta. Kun kieliopinnot ovat irrallisia eikä kieliopinnoille ole jätetty tilaa eikä aikaa tutkinnoissa, pakollisten, usein kuormittaviksi koettujen oman aineen opintojen viedessä opiskeluajan, on luonnollista, ettei vapaaehtoisuus motivoi.

Olisi kuitenkin nähtävä ero vapaaehtoisuuden ja opintojen irrallisuuden tuntemuksen välillä. Kieliopinnoista tulee irrallisia, kun niitä ei voi sisällyttää tutkintoon. Ne koetaan varsinaisen akateemisen urakehityksen kannalta hyödyttömiksi ja arvottomiksi. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että vapaaehtoisuuteen perustuvaan kielten opiskeluun tulisi saada kannustusta. Opiskelijat haluaisivat, että heidän tärkeäksi kokemista kurssivalinnoistaan olisi heille hyötyä ja että ne olisivat selvemmin osa omaa opintokokonaisuutta ja ammatillista osaamista, mitä tulisi saada tukea myös omasta oppiaineesta.

Kurssien päällekkäisyydet nousivat kyselyssä yhdeksi merkittäväksi käytännön esteeksi kieliopinnoille. Kaikkiaan 13 vastauksessa aikataulujen päällekkäisyydet todettiin opiskelun esteeksi, eli joka viides nosti tämän asian esille. Oman pääaineen pakolliset kurssit, periodien vaihtumiset ja aikataulujen muutokset aiheuttavat sen, että lukujärjestyksessä syntyy päällekkäisyyksiä ja että vapaaehtoisen kielen opinnot on jätettävä pois ohjelmasta pakollisten tieltä. Myös tuntien ajankohdat koettiin haasteellisiksi, kun tunnit sijoittuvat usein myöhäiseen iltapäivään. Vastauksissa todettiin, että opiskelupäivistä voi tulla jopa kymmenen tunnin mittaisia.

Yleisesti ottaen vastauksista ilmeni kuitenkin innostus ja korkea motivaatio opiskella italiaa. Onhan italia vapaaehtoisesti valittu kieli. Sisäisten motivaatiotekijöiden voidaan siis katsoa olevan kielivalintaa tehtäessä korkealla. Opiskelumotivaatio kohoaa entisestään sitä mukaa, kun opiskelijat huomaavat oppineensa uutta ja pystyvänsä kommunikoimaan uudella kielellä. Vastauksista kävi ilmi, että opiskelijoilla on yleisesti tiedossa se seikka, että kielen opiskeluun täytyy panostaa aikaa ja että sen eteen on tehtävä työtä myös oppituntien ulkopuolella. Osa jopa totesi, että heidän motivaationsa on niin korkealla, ettei sitä voi laskea mikään. Tästäkin huolimatta moni ulkoinen tekijä voi käytännössä estää kurseille osallistumisen tai keskeyttää hyvin alkaneet kielen opinnot.

### **3.3.2.2 KIELIOPINTOJEN MAHTUMINEN TUTKINTOON**

Kyselyyn vastanneista suurin osa eli 37 opiskelijaa oli tyytyväisiä tutkintojen kieliopintojen määrään, kun taas 27 oli sitä mieltä, ettei tilaa kieliopinnoille ole riittävästi. Niiden opiskelijoiden mukaan, joilla oli kokemusta sekä uudesta että vanhasta tutkinnosta, vanhassa tutkinnossa oli enemmän tilaa kielille ja uudessa sen sijaan vähemmän. Vaikka vastauksissaan opiskelijat olivat suhteellisen tyytyväisiä kieliopintojen määrään, monet totesivat kuitenkin, ettei niille ole käytännössä riittävästi varattu aikaa.

Ne, jotka ilmoittivat olevansa tyytyväisiä kieliopintojen laajuuteen, totesivat toisaalta, että he opiskelevat lähinnä itseään varten ja että he opiskelisivat joka tapauksessa, vaikkeivät saisikaan kieliopintoja sisällytettyä tutkintoonsa. Tässäkin kohtaa nousi esille se seikka, että opintopisteiden vuoksi italiaa ei opiskeltu, vaan motivaation lähde tuli muualta. Moni niistä vastanneista, jotka pitivät tutkintojen kieliopintojen määrää riittävänä, olivat kuitenkin tyytyväisiä siihen, että he voivat yliopistossa opiskella ylimääräisiä kieliä, vaikkeivät ne sisältyisikään tutkintoon.

Huolestuttavaa kuitenkin on, että yliopistossa kieliopinnot nähdään ylimääräisenä, vapaaehtoisena harrastustoimintana. Jos kieliopinnoille ei ole tilaa tutkinnoissa

eikä niiden merkitystä akateemiselle osaamiselle ole yleisesti tunnustettu, moni kieli on vaarassa kadota tarjottavien kielten valikoimasta. Kun yliopiston tiukke-  
nevan rahoituksen myötä ylimääräisistä kulueristä pyritään pääsemään eroon,  
opiskelijoiden tulisi vaatia oikeuksiaan monipuolisen kielitaidon kehittämiseen  
niin, että se kuuluisi elimellisenä osana akateemiseen koulutukseen.

Pakollisten kieliopintojen osalta moni opiskelija totesi olevansa suhteellisen tyyty-  
väinen. Erityisesti englannin kielen opintoja katsottiin olevan riittävästi, mutta  
samaa hengenvetoon opiskelijat totesivat, että vapaaehtoisten ja omavalintaisten  
kielten opinnoille on tuskin lainkaan tilaa eikä niiden opiskeluun kannusteta. Ne  
on pakko ottaa ylimääräisinä, jolloin koetaan, ettei niistä saatuja opintopisteitä saa  
hyödynnettyä mihinkään tutkinnossa. Kommenteissa todettiin, että varsinkin jos  
aikoo opiskella alkeista uuden kielen, opinnot menevät reilusti yli tutkintotavoit-  
teiden, ja siitä seuraa ylilaaja tutkinto. Vastauksista on ymmärrettävissä, että yli-  
laajaa tutkintoa pidettiin negatiivisena asiana. Minimitutkintoajattelu on siis jo  
iskostunut opiskelijoiden mieliin.

Erityisesti tekniikan puolella pakollisten kieliopintojen lisäksi tutkintoon voi si-  
sällyttää vain kolme opintopistettä muita kieliopintoja, mikä ylittyy jo pelkästään  
italian yhdellä neljän opintopisteen laajuisella alkeiskurssilla. Opiskelijat harmit-  
telivat vastauksissaan kieliopintojen rajallisuutta yliopistossa, sillä he olivat hyvin  
tietoisia siitä, että työelämässä kielitaitoa pidetään tärkeänä.

Kyselyyn vastanneista taloustieteen opiskelijoista yli puolet olivat tyytyväisiä  
kieliopintojensa määrään, varsinkin ne, jotka suorittivat kieliopintoja sivuaineena.  
Heistäkin osa totesi, että uusien kielten opiskelun aloittamista ei tueta tarpeeksi  
eikä kielten opiskeluun tarvittavaa aikaa oteta riittävästi huomioon opintopis-  
teissä. Koettiin lisäksi, että kielten kurssit ovat työlämpiä kuin monet oman alan  
kurssit. Yksi taloustieteen opiskelija totesi olevan harmillista myös sen, että vain  
harvat hyödyntävät annettua mahdollisuutta sisällyttää kieliopintoja tutkintoon.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoista monet totesivat, että opiskelun alku-  
vuosina ei ollut aikaa ylimääräisiin kieliopintoihin, ja siten he olivat voineet  
aloittaa kieliopintonsa vasta opintojen loppuvaiheessa, kun pakolliset kurssit oli  
suoritettu. Yksi vastanneista totesi, että on asennoiduttava niin, että ylimääräisten  
kielten opiskelu tarkoittaa myös pitkiä opiskelupäiviä ja ylimääräistä työtä. Joku  
toinen taas totesi, että jos on suorittamassa pedagogisia opintoja opettajaksi opis-  
keltaessa, tutkinto täyttyy nopeasti muista välttämättömistä aineista. Tämän kom-  
mentin kirjoittanut kuitenkin jatkoi, ettei toisaalta aina tarvitse ajatella, että  
opinnot ovat vain tutkintoa varten – niistä on suunnaton pääoma elämään yleensä.  
Eräässä kommentissa todettiin myös, että äidinkieltäkin pitäisi opiskella enem-  
män, sillä opiskelijoilla on siinä pääosin melko heikko taso.



### 3.3.2.3 TIEDEKUNNAN JA LAITOKSEN ROOLI KIELITAIDON HANKKIMISESSA JA YLLÄPITÄMISESSÄ

Moni vastanneista ei ollut ennen kyselyä kiinnittänyt mitenkään tietoisesti huomiota siihen, kannustaako oma tiedekunta tai laitos monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Monien mielestä kielten opiskeluun kannustetaan jonkin verran, mutta ei mitenkään aktiivisesti. Joku totesi, että yhden eurooppalaisen kielen taito on opinnoissa lähes vaatimus, mutta se ei tietenkään vielä merkitse sitä, että monipuolisen kielitaidon hankkimista tuettaisiin mitenkään erityisesti. Kannustus kohdistuu joidenkin mielestä vain englannin kieleen.

Vastauksissa todettiin, että kielitaitoa pidettiin positiivisena, mutta samalla sanottiin, että valitettavan monelle opiskelijalle kieliopinnot ovat vain välttämätön paha. Tällä viitattiin nimenomaan pakollisiin kieliopintoihin. Vastauksissa tiedostettiin, että erityisesti humanististen aineiden opiskelijoille monipuolisen kielitaidon hankkiminen on tärkeää. Yksi kyselyyn vastannut totesi, että monipuolinen kielitaito on *”erittäin tärkeä valttikortti työllistymisen kannalta”*. Eräässä vastauksessa ihmeteltiin, että luulisi juuri humanistisessa tiedekunnassa painotettavan kielten yleissivistävyyttä, muttei asia välttämättä olekaan niin.

Luonnontieteellisessä tiedekunnassa ylimääräiset kieliopinnot hyväksytään vasta maisterivaiheessa tutkintoon, mistä eräs opiskelija totesi, että se *”näin ensimmäisenä vuonna tuntuu vielä kaukaiselta ajankohdalta... myöskään mitään erityistä kannustusta emme ole saaneet...”* Tämä kommentti heijastelee sitä tosiasiaa, että uudessa tutkintorakenteessa kieliopintojen lykkääminen maisterivaiheeseen vie käytännössä mahdollisuudet sisällyttää vapaaehtoisia kieliä kolmen ensimmäisen vuoden opintokokonaisuuteen. Opiskelijat kokivat ristiriitaiseksi, että toisaalta puheiden tasolla kannustetaan kieliopintoihin, mutta käytännössä kieliopintoja ei kuitenkaan voi sisällyttää tutkintoon. Koska tilaa muille kieliopinnoille ei ole, keskitytään lähinnä pakollisten kielten kurssien suorittamiseen. Yksi opiskelija harmitteli suuresti sitä, että jatkokoulutuksessa ei ollutkaan enää lainkaan kieliopintoja, kuten hän oli olettanut.

Eräs tekniikan opiskelija totesi, että *”en ole huomannut negatiivisia tai positiivisia viestejä tiedekunnasta, opiskelijoiden keskuudessa asenne on kuitenkin hyvin positiivinen”*. Toinen taas kirjoitti, että *”kyllähän sitä suositellaan, mutta kannustus on eri asia. Kaikki aina vain sanoo, että olisi hyvä opiskella ja osata useita kieliä, mutta mieluummin kannustetaan opiskelemaan omaan alaan liittyviä aineita kuin kieliä.”* Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelija totesi, ettei ollut huomannut mitään erityistä kannustamista ja kirjoitti, että *”ehkä tiedekunnassamme kuitenkin arvostetaan enemmän muita kuin kieliopintoja”*. Sama toistui myös muiden



tiedekuntien edustajien vastauksissa, eikä kannustusta pidetty kovin tavallisena ja se rajoittui lähinnä välttämättömiin kieliopintoihin. Monet kyselyyn vastanneet opiskelijat totesivat, että olivat kuulleet lähinnä muilta opiskelijoilta tai ystäviltä mainostusta kieliopinnoista, ei niinkään oman tiedekunnan taholta.

Kansainvälisessä Master of Education– koulutusohjelmassa monikielisyys oli opiskelijoiden mielestä suositeltavaa. Muutama ohjelmassa mukana oleva opiskelija totesi kuitenkin, että englannin ja suomen taito tulevat käytännössä ja ruotsin kurssi on pakollinen, mutta muille kielille voisi järjestää enemmän aikaa. Muiden kuin englannin kielen opiskelu olikin vastanneiden mielestä ohjelmaa suorittavien joukossa harvinaisempaa ja täysin oman kiinnostuksen varassa. Yksi kommentin kirjoittaneista opiskelijoista lisäsi, että monet kuitenkin käyvät vaihdossa ja opiskelevat siellä kyseisen maan kieltä. Kieli- ja kulttuurituntemusta vaihdossa kyllä karttuu, mutta opintojen suorittaminen kohdeyliopistossa jää vähäiseksi ilman kielitaitoa.

### 3.3.2.4 TIEDON SAANTI, SEN RIITTÄVYYS JA TIEDONLÄHTEET

Moni kyselyyn vastanneista oli saanut tietoa kieliopinnoista joko ystäviltä tai opiskelukavereilta. Opinto-oppaissa oli tietoa pakollisten opintojen määrästä. Kielikeskuksen kautta opiskelijat totesivat saavansa hyvin tietoa, kunhan osaa mennä kysymään. Kielikeskuksen nettisivuilta oli myös löytynyt hyvin tietoa ja sivuja pidettiin selkein ja onnistuneina. Monista vastauksista sai sen käsityksen, että opiskelijoiden oma aktiivisuus tiedon haussa oli ollut oleellisen tärkeää.

Ilman oma-aloitteisuutta tietoa ei ollut isommin ollut tarjolla. Tämä koski varsinkin vapaaehtoisten kielten opiskelua, mutta tiedoissa pakollisistakin kieliopinnoista opiskelijoilla oli osin vielä epäselvyyttä. Yksi opiskelija kertoi, että ”*ensimmäisenä opiskeluvuonna en saanut tietoa, koska en itse sitä osannut hakea. Muuten olisin aloittanut italian jo tuolloin.*” Jopa kieliä pääaineenaan opiskelevat kokivat, etteivät olleet saaneet riittävästi tietoa vapaaehtoisista kieliopinnoista, vaikka heille monipuolisen kielitaidon hankkiminen pitäisi olla erityisen tärkeää.

Joku kyselyyn vastanneista oli yliopisto-opiskelunsa aikana alkanut jo epäillä useamman kielen osaamisen mieltä ja kirjoitti kommentissaan:

*”ennen ajattelin, että olisi hyvä opiskella monia kieliä, olin myös kiinnostunut. Nyt minusta tuntuu, että tärkeämpää olisi osata erinomaisesti yhtä tai kahta kieltä. Tuntuu siis, ettei alkeis- tai keskitaidon osaamisella ole mitään merkitystä, muuta kuin harrastuksena.”*

Tästäkin kommentista näkee, että ympäröivällä asenneympäristöllä ja kielten integroimisella akateemisen yhteisön toimintakulttuuriin tulisi tukea paremmin

kielten oppimista. On huolestuttavaa, jos peruskoulussa ja lukiossa hankitulle orastavalle monipuoliselle kielitaidolle ei ole käyttöä akateemisessa maailmassa ja asenteet ja käytänteet ovat monikielisyydelle negatiivisia.

Tiedekuntien ja laitosten joko liian neutraalilla tai passiivisella asennoitumisella voi olla negatiivisia seurauksia monipuolisen kielitaidon hankkimiselle ja ylläpitämiselle. Laitosten ja tiedekuntien mahdollinen kannustus eri kielten opiskeluun jää merkityksettömäksi, jos kieliopinnoille ei ole tilaa tutkinnoissa eikä kieliä huomioida opintosuunnitelmissa. Myös eri kielten käyttömahdollisuuksia toimintaympäristössä tulisi lisätä, jotta akateeminen yhteisö olisi aidosti monikielinen. Nyt olemassa olevan monipuolisen kielivarannon potentiaalia ei osata hyödyntää, mitä taas vaikuttaa kielivarantoon yksipuolistavasti ja kaventavasti.

Opiskelijoiden kommenteissa todettiin, että tietoa ei varsinkaan vapaaehtoisista kieliopinnoista saa omalta laitokselta riittävästi eikä riittävän ajoissa. Eräs tekniikan alan opiskelija ehdottikin ratkaisuksi, että esimerkiksi fuksi-vuoden alussa olisi hyvä pitää vaikkapa pienryhmäohjaukseen kuuluvana infotilaisuus vapaaehtoisista kieliopinnoista. Hänen mielestään ketään fuksia ei vielä ensimmäisenä vuonna kiinnosta mennä kielikeskuksen yleisiin infoihin, joista ilmoitellaan vain yhdesti sähköpostilla. Tiedottamiseen tulisi siis myös kiinnittää huomattavasti enemmän huomiota, mutta perusongelmaksi edelleenkin tuntuu jäävän se, että monipuolisen kielitaidon merkitystä ei ole yliopistossa tunnustettu ja että tutkinnoissa kieliopinnoille ei ole riittävästi tilaa.

Sen sijaan historian opiskelijoiden joukossa oli yksi, jonka mielestä tietoa kieliopinnoista oli oikein tulvinut. Ehkä historian laitoksella onkin viime vuosina painotettu monipuolisen kielitaidon kehittämistä, sillä kyselyssä mukana olleet opintonsa aikaisemmin aloittaneet olivat kriittisempiä laitoksensa tiedottamiseen verrattuna nuorempiin opiskelijoihin. Yleensäkin kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnoista haluttiin enemmän tietoa. Tietoa kielitaidon konkreettisista hyödyistä työelämässä ja myös työpaikkamahdollisuuksista sekä konkreettista ohjausta kielipintoihin kaivattiin myös lisää. Tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät Graszin ja Schlabachin (tulossa) taloustieteen opiskelijoille tehdyn kyselyn kanssa.

Yleisvaikutelmaksi jää, että opiskelijat tarvitsisivat enemmän tukea ja kannustusta omiensa taholta eli omalta laitokseltaan ja tiedekunnaltaan sekä käytännön järjestelyjä, jotta opiskelijoiden tärkeiksi kokemien vapaaehtoisten tai valinnaisten kielten pitkäjänteinen opiskelu olisi mahdollista ja jotta motivaatio opiskella pysyisi korkealla. Vastausten perusteella italian kielen opiskelijat ovat aktiivisia tiedon hakijoita, ja heillä on muun muassa voimakasta sisäistä motivaatiota opiskella italiaa ja pyrkimys hankkia monipuolinen kielitaito, jota he haluavat hyödyntää ja kehittää myös myöhemmin työelämässä.

## 4. PÄÄTELMÄT

Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on italian opiskelijoiden *identikit* eli ketä italian kielen opiskelijat ovat ja millaiset ovat heidän taustansa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia italian opiskeluun liittyvät opiskelumotivaatiotekijät ovat ja mitä esteitä tai motivaatiota laskevia tekijöitä opiskelijat kokevat italian kielen opiskelulle. Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena joulukuussa 2008, ja kyselyyn vastasi kaikkiaan 70 alkeis- ja jatkotason opiskelijaa. Tutkimukseen osallistuneiden osuus on kattava lukuvuoden 2008–2009 opiskelijoiden osalta, joten tutkimus kuvaa joulukuussa 2008 italian kursseilla aktiivisesti mukana olleita opiskelijoita.

Kyselytutkimus kuuluu tutkimukseni laajempaan kokonaisuuteen, jossa kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdista pyrin selvittämään monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalista kontekstia. Diskurssin sosiaalisen kontekstin selvittämiseksi motivaatiotutkimus ja opiskelun esteiden tutkimus tuovat tärkeää tietoa diskurssin todellisista vaikutuksista ja sosiaalisessa kontekstissa vallitsevista käytänteistä kokijan näkökulmasta.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden ikäjakaumaa, tiedekuntien edustusta sekä opiskelijoiden synnyinseutua alueittain. Samoin selvitettiin opiskelijoiden tavoitteet, mille maantieteelliselle alueelle he haluavat opiskelun jälkeen työllistyä. Kyselyssä tarkasteltiin myös opiskelijoiden kielitaidon monipuolisuutta ja kielten osaamisen taitotasoa italian kielessä sekä muissa vieraissa kielissä. Yhtenä kyselyn tavoitteena oli selvittää italian kielen opiskelulle asetetut henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden toteutuminen. Yksi tärkeä osa tutkimusta oli selvittää italian kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä sekä toisaalta opiskelumotivaatiota laskevia ja opiskelun esteiksi koettuja tekijöitä.

Kyselyyn vastanneet italian opiskelijat olivat keskimäärin 19–29-vuotiaita, valtaosin naisia ja useimmiten humanistisen tiedekunnan opiskelijoita. He olivat kotoisin Oulun yliopiston vaikutusalueelta ja toivoivat opiskelun jälkeen sijoittuvansa työelämään lähinnä Oulun alueelle. Moni heistä oli kiinnostunut kansainvälisestä työurasta ja piti ulkomaille töihin lähtöä merkittävänä vaihtoehtona. Alkeiskursilaiset olivat aloittaneet italian opintonsa kielikeskuksessa suhteellisen myöhään hyvän kielitaidon hankkimisen kannalta eli keskimäärin vasta kolmantena

opiskeluvuotenaan, kun taas jatkokurssilaiset keskimäärin toisen vuoden opintojen yhteydessä.

Kyselyyn vastanneet italian opiskelijat ovat aktiivisia tiedonhankkijoita ja korkeasti motivoituneita opiskelemaan italiaa. Vastanneiden kielitaito oli hyvinkin monipuolinen: opiskelijat osasivat keskimäärin neljästä kuuteen vierasta kieltä, joista keskimäärin kahdesta kolmeen kielessä oli ylemmän taitotason osaamista.

Italian kielen opiskelijoiden opiskelumotiivit olivat hyvin moninaiset. Tämä tulos tukee muiden viimeaikaisten italian opiskeluun liittyvien motivaatiotutkimusten tuloksia. Opiskelumotivaatio muodostui useammista eri tekijöistä, jotka tutkimuksessa luokiteltiin viiteen laajempaan teema-alueeseen suosituimmuusjärjestyksessä seuraavasti: kiinnostus kieliin ja halu hankkia monipuolinen kielitaito, matkailu ja vapaa-aika, opiskelu, työelämä sekä perhe ja ystävät.

Työelämään liittyvät motiivit olivat jatkotason opiskelijoilla merkittävämmässä asemassa opiskeluun liittyviin motiiveihin verrattuna, kun taas alkeistason opiskelijoilla opiskeluun liittyvät motiivit nousivat työelämään liittyviä motiiveja tärkeämmiksi. Ylivoimaisesti merkittävin opiskelumotiivi oli yleinen kiinnostus kieliin ja halu hankkia monipuolinen kielitaito.

Mitä pidemmälle opiskelijat pääsevät opinnoissaan, sitä moninaisemmiksi motivaatiotekijät muodostuvat. Tutkimus osoittaa, että kielitaidon kehittymisen myötä yhteydet Italiaan ja italialaisiin kasvavat ja samalla maantuntemus kasvaa, mikä taas nostaa motivaatiota ja lisää syitä opiskella kieltä. Italian kielellä on selvästi välineellistä käyttöarvoa, eli siitä koetaan olevan hyötyä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Yllättävän moni katsoi italian opintojen kuuluvan tärkeänä osana omiin opintoihin ja niistä koettiin olevan hyötyä vaihtoon lähtemisen kannalta tai myöhemmin työelämässä, vaikka harvalla italian kieli virallisesti kuuluu tutkinnon pakollisiin opintoihin.

Merkittävimmiten opiskelun esteiksi opiskelijat kokivat ajan puutteen ja päällekkäisyydet muiden opintojen kanssa. Verrattaessa opiskelun tavoitteita toteutuneisiin suorituksiin asettamaansa kahden vuoden tavoitteeseen pääsee vain noin 40 % opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista on asettanut tavoitteekseen vähintään kolmen vuoden italian opinnot, mutta merkittävä osa karsiutuu pois kursseilta jo heti ensimmäisen vuoden jälkeen. Sen sijaan opiskelijoiden korkeasta motivaatiosta ja pitkälle asetetuista henkilökohtaisista tavoitteista kertoo se, että suhteellisen suuri osa opiskelijoista opiskelisi italiaa sivuaineena, jos se olisi mahdollista.

Opiskelijoiden ajan puutteen kokemus johtui lähinnä omien pääaineopintojen kuormittavuudesta, mutta todellisen esteen opiskelijoiden mielestä muodostivat

lukujärjestysten päällekkäisyydet. Kielen opiskelulle ei voi tehdä pitkän tähtäimen suunnitelmia, joten opiskelun jatkamisen mahdollisuudet on arvioitava aina uudelleen lukukausittain tai periodeittain. Opiskelu ei siten ole käytännön syistä pitkäjänteistä. Käytännön epävarmuudesta huolimatta moni opiskelija toivoi voitavansa pitää italian muiden opintojen rinnalla koko opintojensa ajan.

Yleisesti opiskelijat kokivat, ettei tietoa italian kursseista tai yleensä vapaaehtoisten kielten kursseista ole saatavilla omalta ainelaitokselta. Tieto kielikursseista oli saatu usein opiskelukavereilta tai ystäviltä tai se oli itse omalla aktiivisuudella hankittua. Vastauksista oli myös ymmärrettävissä, ettei monipuoliseen kielitaitoon panostamista yleisesti arvosteta. Opiskelijat odottavat saavansa enemmän tukea ja kannustusta kieliopinnoilleen omilta laitoksiltaan. Tuen puute omalta laitokselta nousi kyselyssä merkittäväksi opiskelun esteeksi. Italian kielen sivuaineasema koettiin sitä vastoin tekijäksi, joka nostaisi motivaatiota oppia kieltä ja kannustaisi vapaaehtoisten kielten opiskeluun. Kyselytutkimukseni tulokset tukevat tältä osin Karlsson-Fältin (2010) tutkimusta: opiskelijat pitivät kielten opiskelun sivuainestatusta kieliopintoihin kannustavana tekijänä ja toisaalta kieliopintojen irrallisuus vähentää motivaatiota opiskella kieliä.

Laitoksilla yleisesti koettiin vallitsevan neutraali tai välinpitämätön asenne kieliopintoja kohtaan, tai kielitaidon hankkiminen ei erityisemmin ollut noussut esille oman oppiaineen opiskelukontekstissa. Monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ei omalla laitoksella erityisesti kannustettu tai kannustus kohdistui lähinnä pakollisiin kieliopintoihin eli pääosin englantiin. Myös monissa kansainvälisissä opinnoissa monipuolisen kielitaidon hankkiminen jää opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan.

Kaiken kaikkiaan kyselytutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että Oulun yliopiston italian opiskelijoiden motivaatio ja italian opiskelulle asetetut tavoitteet ovat korkealla, ja että opiskelun toivotaan olevan ajallisesti kestävä. Lisäksi opiskelijat ovat valmiita sitoutumaan opiskeluun päästäkseen tavoitteisiinsa. Motivaation voi katsoa olevan suurimmalta osin pitkäkestoista, sisäistä eli integratiivista motivaatiota, mutta italian kielellä on myös instrumentaalista käyttöarvoa eli korkeaa sosiaalista välinearvoa. Opiskelun motiivina on yleisesti tavoite pystyä kommunikoimaan italian kielellä sosiaalisissa kielen käytön tilanteissa.

Kieltä ei voi kuitenkaan opiskella suunnitelmallisesti, koska kieliopinnot koetaan irrallisiksi muista opinnoista. Valtaosan opinnot keskeytyvät käytännön esteisiin. Tutkimustulokset osoittavat, että suurin osa opiskelijoista ei pääse tavoittelemaansa hyvään kielitaitoon italian kielessä. Italian opiskelun keskeytyminen ei ole heidän opiskelumotivaatiostaan johtuvaa, vaan siihen vaikuttavat muut ulkoiset tekijät. Näitä tekijöitä voivat olla uusien yliopistotutkintojen tarjoamat

riittämättömät mahdollisuudet opiskella italiaa ja yleensäkin valinnaisia ja vapaaehtoisia vieraita kieliä, mutta myös se, että valinnaisten ja vapaaehtoisten kielten kurssitarjonta ei ole riittävää. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä näkemystä, että kielikeskuksen kurssitarjonnalla ei pystytä vastaamaan kysyntään ja varsinkin rinnakkaisryhmien tarjontaa ei ole riittävästi. Rinnakkaisryhmien tarjoaminen lisäisi opiskelijoiden kaipaamia mahdollisuuksia sijoittaa kielten tunteja lukujärjestykseen, sillä erityisesti pienten kielten kursseille opiskelijat tulevat kaikista tiedekunnista.

Suurimman uhkan italian opiskelulle muodostavat siis käytännön järjestelyihin liittyvät ongelmat. Kaiken taustalla vaikuttaa yleinen asenneilmapiiri, joka ei kannusta monipuolisen kielitaidon hankkimiseen, mikä näkyy myös siinä, että tutkimuksissa ei ole tilaa valinnaisille eikä vapaaehtoisille kieliopinnoille. Jotta pienten kielten opiskelu eri tiedekunnista tulevien opiskelijoiden muodostamissa seka-ryhmissä olisi pitkäjänteisempää, eri laitosten tulisi yhtenäistää niin periodejaan kuin lukujärjestyksiään siten, että tilaa löytyy myös kieliopinnoille. Myös tenttipäiväkäytänteitä on yhtenäistettävä.

Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta tutkimuksen tulokset kuvaavat monikielisyyspolitiikan diskurssin kontekstia ja sosiokulttuurisia käytänteitä. Edellä kuvatut ongelmat osoittavat, että monikielisyyspolitiikan tavoitteet eivät käytännössä toteudu toivotulla tavalla. Vaikka itse diskurssin kokijat eli opiskelijat pyrkivät kehittämään ja monipuolistamaan kielitaitoaan monikielisyyspolitiikan periaatteiden mukaisesti, valtaosin italian kielen opiskelulle asetetut tavoitteet eivät kuitenkaan toteudu. Kriittisen diskurssianalyysin näkemysten mukaan ongelmat piilevät viime kädessä sosiaalisissa rakenteissa ja sitä kautta sosiaalisissa käytänteissä. Tämä näkyy tutkimustuloksissa siinä, että yksittäiset toimijat, niin kieliopintoihin positiivisesti motivoituneet opiskelijat, työhönsä sitoutuneet opettajat kuin myönteisesti kieliopintoihin suhtautuvat ja niitä tukevat laitosten edustajat, eivät yksin pysty muuttamaan näitä rakenteissa piileviä ongelmia.

On siis tarkasteltava kieliopintojen ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen edellytyksiä rakenteellisten muutosten kautta. Ensimmäiseksi on analysoitava, mikä on monipuolisen kielitaidon merkitys yliopistoyhteisölle, mitkä ovat opiskelijoiden tavoitteet kieliopinnoissa ja millaisia ovat työelämän tarpeet. On analysoitava, tukevatko yliopiston omat kielipoliittiset ja kielikoulutuspoliittiset linjaukset sekä kansainvälistymisstrategiat monipuolisen kielitaidon hankkimista. Sen jälkeen tulee kartoittaa sosiaalisissa käytänteissä piilevät ongelmat, niiden syyt ja seuraukset, minkä jälkeen on pohdittava, mitä toimia vaaditaan tavoitteisiin pääsemiseksi.

Työni ensimmäisten osien tutkimustulokset ovat selvästi osoittaneet, että monipuolisen kielitaidon kehittämiseen ei ole yliopistossa panostettu. Tavoitteena tulee kuitenkin olla, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus kartuttaa monipuolista kielitaitoa. Tämä edellyttää, että kieliopinnot integroidaan elimelliseksi osaksi tutkintoihin niin, että ne tukevat aidosti opiskelijoiden kansainvälistymistä ja profiloitumista niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisella tasolla. Tutkintorakenteessa on kielten opiskelu otettava jatkumona huomioon niin, että se on pitkäjänteistä ja suunnitelmallista heti opintojen aloittamisesta lähtien ja kulkee polkuna läpi sekä kandidaatin että maisterin tutkinnon. Monikielisyyspolitiikan periaatteiden tulee näkyä myös uusien kansainvälisten opintokokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa niin, etteivät ne tukeudu ainoastaan yhden vieraan kielen varaan. Eri tiedekuntien tulee tehdä yhteistyötä opiskeluaikataulujen ja lukujärjestysten yhtenäistämiseksi niin, että kielten opiskelu on mahdollista ja pitkäjänteistä monipuolisen kielitaidon hankkimiseksi ja mahdollisimman laajan kielivalikoiman tarjoamiseksi.

On huomioitava, että myös opiskelijoiden kokema kieliopintojen irrallisuuden tunne johtuu pohjimmiltaan sosiaalisen kontekstin rakenteellisista tekijöistä. Kun kieliopinnot tarjotaan ainelaitosten ja tiedekuntien ulkopuolisesta yksiköstä eli kielikeskuksesta, niiden ei koeta kuuluvan varsinaisiin opintoihin ja ne jäävät toisarvoisiksi. Kielikeskus mielletään yliopistossa opiskelijoille ja laitoksille tukipalveluja tarjoavaksi yksiköksi, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että kielikeskus yliopiston nettisivuilla on listattu tukipalveluja tarjoavien yksiköiden joukkoon erilleen tiedekunnista, jotka ensi sijassa mielletään tarjoavan tutkintoon johtavaa koulutusta. Kielikeskus eroaa kuitenkin opintojen, tutkimuksen ja yliopistoyhteisön tukipalveluista siinä, että lähes kaikki yliopiston opiskelijat suorittavat kielikeskuksessa osan tutkintojensa opinnoista eli pakolliset sekä vapaaehtoiset ja valinnaiset kieliopinnot. Ero on myös siinä, että kielikeskuksen koko toiminta keskittyy pelkästään opetuksen tarjoamiseen eli kieliopintojen ja opintopisteiden tuottamiseen, kun taas tiedekunnissa merkittävä osa toiminnasta kohdistuu tutkimukseen. Kielikeskuksen toiminnassa ei siis ole kyse opiskelun tukitoiminnasta, vaan laitosten rinnalla opintojen tuottamisesta tutkintoihin.

Koska laitospolitiikalla on suuri merkitys opiskelijan sitoutumiselle opiskeluun, Karlsson-Fält<sup>89</sup> ehdottaa parannuskeinoksi, että kieltenopettajille tulisi antaa mahdollisuus osallistua opettamiensa opiskelijoiden oppiainekulttuuriin ja tehdä yhteistyötä ainelaitosten opettajien kanssa. Turun yliopistossa kieliaineiden opettamisesta vastaavat lehtorit toimivat tiedekunnan opettajina, jolloin kieliaine rinnastetaan muihin opiskeluaineisiin, mikä luo suotuisat puitteet kiinnostuksen heräämiselle kieliin.

---

<sup>89</sup> Karlsson-Fält 2010: 203.



Pienempien kielten kohdalla kieltenopettajien toimiminen tiedekunnan opettajina ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä kurssitarjonta kohdistuu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille opetuksen tapahtuessa sekaryhmissä. Tämä opiskelija-ainekseltaan monitieteellinen oppimiskonteksti toisaalta tukee kielikeskuksen statusta omana yksikkönään kaikkien tiedekuntien kanssa yhteistyössä toimivana laitoksena. Käytännössä kuitenkin erillislaitoksen status on tuonut hierarkkista vastakkainasettelua kielikeskusopetuksen ja tiedekuntien opetuksen välille.

Se, että monikielisyyspolitiikan tavoitteet ja päämäärät eivät toteudu, ei ole kuitenkaan ainoastaan Oulun yliopiston ongelma. Ellei erityisiin toimiin ryhdytä, sama negatiivisen monikielisyyspolitiikan suuntaus jatkuu niin yliopistoissa kuin muillakin koulutusasteilla. Vasta voimaan tullut opetusministeriön Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 samoin kuin muut kielikoulutuspoliittiset linjaukset eivät ole estäneet kielivalikoiman supistamista, joten tilanne olisi otettava uudelleen arviointiin. Monikielisyyden tavoitteet on asetettava selvemmin ja siihen pyrkimiseksi on tehtävä paikallisia strategioita. Niiden toteuttamisen edellytykset tulisi näkyä vallitsevissa sosiaalisissa rakenteissa ja käytänteissä. Tutkimukseni osassa IV siirrynkin tarkastelemaan kielikoulutuspoliittisia linjauksia ja mahdollisia toimenpiteitä ilmenneiden ongelmien ratkaisemiseksi.



## LÄHTEET

- Aikuiskoulutuksen arviointistrategia 1998. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisu 13/1998, Aikuiskoulutusneuvosto, Opetusministeriö, Helsinki.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus\\_ja\\_vapa\\_a\\_sivistystyoe/aikuiskoulutusneuvosto/julkaisut/liitteet/Nro\\_13.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapa_a_sivistystyoe/aikuiskoulutusneuvosto/julkaisut/liitteet/Nro_13.pdf). (17.2.2009)
- Alatis, James E. (ed.) 1990: Linguistics, language teaching and language acquisition: the interdependence of theory, practice and research. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990. Georgetown University Press.
- Alatis, James E. – Altman, H. B. – Alatis, P. M. (eds.) 1981: The Second Language Classroom: Directions for the Eighties. Oxford University Press, New York.
- Ammon, Ulrich – Darquennes, Jeroen – Wright, Sue (toim.) Foreign Languages in the Schools of the European Union. Sociolinguistica (24): Walter de Gruyter, Berlin.
- Baldelli, Ignazio (a cura di) 1987: La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano. Istituto della Enciclopedia italiana, Roma.
- Benson, Phil 1997: The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: Benson, Phil – Voller, Peter (eds.) Autonomy and Independence in Language Learning. Longman, London and New York. 18–34.
- Brown, H. Douglas 1981: Affective Factors in Second Language Learning. In: Alatis, J. E. – Altman, H. B. – Alatis, P. M. (eds.) 1981: 111–129.
- Brown, H. Douglas 1990: M&Ms for language classrooms: Another look at motivation. In: Alatis, James E. (ed.) 1990: 383–393.
- De Mauro, Tullio – Vedovelli, Massimo (a cura di) 2001: *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*. Ministero Affari esteri, Roma. [www.iic-colonia.de/italiano-2000](http://www.iic-colonia.de/italiano-2000). (3.1.2009)
- Dörnyei, Zoltán 1994: Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994). 273–284.
- Dörnyei, Zoltán 2001: Teaching and Researching Motivation. Longman, Harlow.
- Dörnyei, Zoltán 2005: The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata 2002: Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. In: Applied Linguistics 23 (4). 421–462.
- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata – Németh, Nóra 2006: Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dörnyei, Zoltán – Ottó, István 1998: Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. In: Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University, London. 43–69.
- Eurobarometri-kysely 243/2005: Europeans and their Languages. Summary. Special Eurobarometer n:o 243. 2/2006. European Commission / Euroopan komissio.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_fi.pdf). (3.3.2009)

- Eurobarometri-kysely 63.4/2005: Vieraan kielen keskustelutaito. European Commission / Euroopan komissio.  
[http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/eb/eb63/eb63\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb63/eb63_en.htm).  
(3.3.2009)
- Euroopan yhteisöjen komission Uusi monikielisyyden puitestrategia (2005):  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_fi.pdf). (3.3.2009)
- Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukset:  
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale_finnish.pdf).  
(3.3.2009)
- Europeans and their Languages. Summary. Special Eurobarometer n:o 243. 2/2006.  
Eurobarometri-kysely 243/2005. European Commission / Euroopan komissio.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_fi.pdf). (3.3.2009)
- EVK = Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).  
(3.3.2009)
- Fiorato, Adelin 1992: L'insegnamento della lingua italiana all'estero: Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna, Canada, Stati Uniti, Argentina, Brasile, Australia. Fondazione G. Agnelli, Torino.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1956: Language attitude, intelligence, and second-language achievement. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 56, 4. 191–199.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1959: Motivational Variables in Second-Language Acquisition. In: Canadian Journal of Psychology, Vol. 13, 4. 266–272.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1972: Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Massachusetts.
- Gardner, Robert C. – Smythe, P. 1974: Motivation and Second-Language Acquisition. In: Canadian Modern Language Journal, Vol. 31. 218–230.
- Grasz, Sabine – Schlabach, Joachim (tulossa): Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl.
- Helle, Laura 1997: Italian kielen opiskelumotivaatio Turun yliopistossa. Pro Gradu – tutkielma, Italian kieli ja kulttuuri/kasvatustiede, Turun yliopisto.
- Horppu, Ritva – Lehtonen, Tuula 2003: Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kieliopinnoista. Opintoasiainosaston julkaisuja 22/2003.
- Huhta, Marjatta 2003: Eurooppalaisen Suomen kielipolitiikka. In: Kanava, 2/2003. 181–187.
- Huttunen, Elina 2009: Le motivazioni degli studenti finlandesi per lo studio della lingua italiana. Un'indagine svolta nell'Istituto serale Helsingin kaupungin suomen-kielinen työväenopisto. Pro Gradu – tutkielma, Italian kieli, Turun yliopisto.
- Italiano 2000. De Mauro, Tullio – Vedovelli, Massimo (a cura di) 2001: *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni dei pubblici dell'italiano L2 nel mondo*. Ministero Affari esteri, Roma. [www.iic-colonia.de/italiano-2000](http://www.iic-colonia.de/italiano-2000). (3.1.2009)

- Julkunen, Kyösti 1989: Situation- and Task-Specific Motivation in Foreign-Language Learning and Teaching. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 6, Joensuu.
- Julkunen, Kyösti 1994: Gender Differences in Students' Situation- and Task-Specific Foreign Language Learning Motivation. In: Tella, Seppo (toim.) Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994. Osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 129, Helsinki. 29–41.
- Julkunen, Kyösti – Borzova, Helen 1997: English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 64, Joensuu.
- Kantelinen, Ritva 1995: Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 21, Joensuun yliopisto.
- Kantare, Matti 1997: Tutkimus yrittäjäyyskoulutuksesta: Nollakoulutuksen pääarkkitehteina kouluttajat ja koulutuksen rajoittajat. Turun Sanomat, 9.9.1997.
- Karjalainen, Sinikka – Lehtonen, Tuula (toim.) 2005: Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työntantajien kuvaamana. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13/2005, Helsingin yliopisto.
- Karlsson-Fält, Carola 2010: Kielikeskuksessa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston haasteista. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 303. Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto.
- Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK): [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). (3.3.2009)
- KISU eli Kielitaitoinen Suomi–hanke, SUKOL <http://www.kisu.fi>. (elokuu 2008)
- Koponen, Markku 2010: Perusopetuksen kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa. Elinkeinoelämän keskusliitto, EK, uutiset, 1.3.2010. [http://www.ek.fi/www/fi/index.php?we\\_objectID=11011](http://www.ek.fi/www/fi/index.php?we_objectID=11011). (10.3.2010).
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015, Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Korkeakoulu- ja tiedeyksikkö, Opetusministeriö, Helsinki. Julkaistu netissä 27.1.2009. Internetsivu: <http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/> (30.1.2009)
- Korpinen, Eira 1990: Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto.
- Kristiansen, Irene 1992: Foreign Language Learning and Nonlearning. Department of Education Research Bulletin 82. University of Helsinki.
- La Grassa, Giuseppe 1994: Lo studio dell'italiano in Finlandia. Primi risultati di un'indagine motivazionale. In: de Anna, Pauliina – La Grassa, Giuseppe – Lindgren, Lauri (a cura di) 1994: Italianistica scandinava 2. Atti del terzo Congresso degli Italianisti scandinavi Turku/Åbo 4-6 giugno 1992. Pubblicazioni di lingua e cultura italiana. Università di Turku.

- Lahti, Pirita 2003: Miksi italiaa? Italian kielen opiskelumotivaatio ja siihen liittyvät tekijät. Vertailu yleislukion ja musiikkilukion välillä. Pro Gradu –tutkielma, Italian kieli ja kulttuuri, Turun yliopisto.
- Laine, Eero 1976: Student Attitudes in Foreign Language Teaching. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n:o 16, Turku.
- Laine, Eero 1977: Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I. AFinLA:n julkaisuja, n:o 17, Turku.
- Laine, Eero 1978: Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Foreign Language Learning Motivation in Finland II. AFinLA:n julkaisuja, nro 20, Turku.
- Laine, Eero 1988: The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. Jyväskylän Cross-Language Studies 15. University of Jyväskylä.
- Laine, Eero – Pihko, Marja-Kaisa 1991: Kieliminä ja sen mittaaminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47. Jyväskylän yliopisto.
- Laukkanen, Jere 2010: Työelämän kielitaitotarpeet ja opiskelu TTY:llä. Tutkimusraportti, (julkaisematon), Tampereen teknillinen yliopisto.
- Lehtonen, Jaakko – Sajavaara, Kari – Manninen, Seija 1985: The Silent Finn. In: Tannen – Seville-Troike (ed.) 1985: Perspectives on Silence. 193–201.
- Luukkainen, Matti – Schröder, Konrad 1981: Diversifikation und Motivation im Fremdsprachenunterricht - Eine vergleichende Studie zwischen Finnland und der Bundesrepublik Deutschland. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (AFinLA) n:o 29, Turku.
- McGroarty, Mary 1998: Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics. In: Language Learning 48 (4): 591–622.
- Mihaljevic, Jelena 1993: Effects of Gender on Some Learner-Dependent Variables in Foreign Language Learning. In: Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia, 38. Zagreb University. 169–180.
- Mustila, Eero T. 1990: The Motivation, Attitudes and Interest shown by Finnish Upper Secondary-School Pupils in Learning Swedish. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, raportti 125, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Niemi, Hannu 2008: Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimuksien toteutumisesta. Acta Universitatis Ouluensis, Oulun yliopisto.
- Nikki, Maija-Liisa 1992: Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 86. Jyväskylän yliopisto.
- Nikula, Tarja – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari, – Hildén, Raili 2010: When MT + 2 is not Enough: Tensions within Foreign Language Education in Finland. In: Ammon – Darquennes – Wright (toim.) 2010. 25–42.
- Oulun yliopiston tasa-arvosuunnitelma 2008–2010, Oulun yliopisto.  
[http://www.hallinto oulu.fi/yhallint/henkil\\_st\\_palvelut/www/private/tasa-arvo/Tasa\\_arvosuunnitelma\\_2008\\_2010.pdf](http://www.hallinto oulu.fi/yhallint/henkil_st_palvelut/www/private/tasa-arvo/Tasa_arvosuunnitelma_2008_2010.pdf). (30.1.2009)

- Oulun yliopiston esittelysivut: <http://www.oulu.fi/esittely/esittely2.html>. (3.3.2009)
- Oulun yliopiston vuosikertomus 2007.  
<http://www.oulu.fi/ladattavat/pdf/Vuosikertomus2007.pdf>. (3.3.2009)
- Palombelli, Barbara 2003: *Vivere italiano: il futuro della lingua*. Società Dante Alighieri, Roma.
- Pihko, Marja-Kaisa 1987: Kielipää vai kieliminä? In: *Tempus* 7. 4–5.
- Pihko, Marja-Kaisa 2007: Minä, koulu ja englanti. Vertaileva tutkimus englannin-kielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 85, Jyväskylän Yliopisto.
- Richterich, René - Chancerel, Jean-Luis 1977: *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Pergamon Institute of English, Oxford.
- Sajavaara, Kari 1993: Communication, Foreign Languages, and Language Policy. In: Sajavaara, Kari (ed.) 1993: *National Foreign Language Planning: Practices and Prospects*. 31–53.
- Sajavaara, Kari (ed.) 1993: *National Foreign Language Planning: Practices and Prospects*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Tannen, Deborah – Saville-Troike, Muriel (ed.) 1985: *Perspectives on silence*. Greenwood Publishing Group, Westport, Connecticut.
- Tella, Seppo (toim.) 1994: Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994. Osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 129, Helsinki.
- Tilastoja Oulun yliopiston opiskelijoista. 2008. (maantieteellinen jakauma, sukupuolijakauma) Oulun yliopisto. <http://www.oulu.fi/esittely/esittely2.html>. (3.3.2009)
- Tsopanoglu, Antonis 1997: Le motivazioni per lo studio dell'italiano in Grecia. In: [http://culturitalia.uibk.ac.at/siena/97\\_1/tsopano.htm](http://culturitalia.uibk.ac.at/siena/97_1/tsopano.htm). (luettu 30.1.2009)  
Alkuperäinen artikkeli: Tsopanoglu, Antonis 1992: L'insegnamento/apprendimento dell'italiano.
- Tsopanoglu, Antonis 1992: L'insegnamento/apprendimento dell'italiano. In: *Enimerosi*. Federazione Panellenica Scuole Private di Lingua, maggio – dicembre 1992, Atene.
- Tuloksellinen vuosi 2005. Oulun yliopistosta valmistuneet työllistyvät hyvin.  
Lehdistötiedote 24.3.2006. Oulun yliopiston viestintäpalvelut, Oulun yliopisto.
- Työ- ja tasa-arvoasiainvaliokunnanlausunto 9/2000 vp:  
[http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/tyvl\\_9\\_2000\\_p.shtml](http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/tyvl_9_2000_p.shtml). (17.2.2009)
- Ushioda, Ema 2006: Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 27, No. 2, 2006. 148–161.

- Vedovelli, italiano 2000 = De Mauro, Tullio – Vedovelli, Massimo – Barni, Monica – Miraglia, Lorenzo (a cura di) 2003: Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri. Bulzoni, Roma.
- Vieraan kielen keskustelutaito. Eurobarometri-kysely 63.4/2005, Euroopan komissio / European Commission.  
[http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/eb/eb63/eb63\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb63/eb63_en.htm),
- Vygotsky, Lev 1978: Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

## LUETTELO TAULUKOISTA

Taulukko 1: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten määrät ja jakaumat syntymäpaikan mukaan alueittain. ....	42
Taulukko 2: Kyselyyn vastanneiden vieraan kielen taito ja arvio taitotasosta: muut kielet kuin äidinkieli ja italia. ....	50
Taulukko 3: Opiskelijoiden arvio omasta kielitaidostaan ja kielten opiskeluun keskimääräisesti käytetystä ajasta vuosina kielissä, joissa on osaamista muullakin kuin alkeistasolla. ....	52
Taulukko 4: Kyselyyn vastanneiden kielivalikoimat äidinkielen ja italian lisäksi. ....	56
Taulukko 5: Italian kielen opiskelijoiden kielitaitovaranto äidinkielen ja italian lisäksi: ylemmän taitotason kielet ja kieliyhdistelmät. ....	58
Taulukko 6: Kielikeskuksen italian kurssien tavoitteelliset taitotasot eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvausten mukaan.....	61
Taulukko 7: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten italian opintojen keskimääräinen aloitusajankohta vuosissa pääaineopintojen aloittamisesta laskettuna. ....	63
Taulukko 8: Tavoitteet italian opinnoissa: kaikki kyselyyn vastanneet. ....	64
Taulukko 9: Alkeiskurssi I:n suorittaneiden jatkohalukkuus syksyllä 2005. ....	68
Taulukko 10: Kyselyyn osallistuneiden tavoitteet vuosissa verrattuna lukuvuoden 2007–2008 toteutuneisiin opintoihin: lukumäärät ja osuudet kokonaismäärästä. ....	70
Taulukko 11: Kyselyn tulokset, syyt opiskella italiaa. ....	74
Taulukko 12: Syyt opiskella italiaa teema-alueittain: alkeis- ja jatkotason opiskelijoiden määrät. ....	80
Taulukko 13: Kyselytutkimuksen tulokset opiskelumotivaatiosta: vastausten luokittelu teema-alueittain suosituimmusjärjestyksessä. ....	82



## LUETTELO KUVIOISTA

Kuvio 1: Kyselyyn (2008) vastanneiden sukupuolijakauma: alkeis- ja jatkokurssit.	39
Kuvio 2: Opiskelijoiden sukupuolijakauma italian kielen kontaktiopetuskursseilla vuosina 2005–2008.	39
Kuvio 3: Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma.	41
Kuvio 4: Kyselyyn vastanneet syntymäpaikan mukaan: osuudet alueittain.	42
Kuvio 5: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten lukumäärät syntymäpaikan mukaan alueittain.	43
Kuvio 6: Kyselyyn vastanneiden alkeis- ja jatkokurssilaisten jakaumat tiedekunnittain.	44
Kuvio 7: Kyselyyn vastanneiden odotukset alueellisesta työllistymisestä: alkeis- ja jatkokurssilaisten osuudet makroalueittain.	47
Kuvio 8: Eri kielten osaamisen taitotasot: kyselyyn vastanneiden oma arvio kielitaidostaan, muut kielet kuin äidinkieli ja italia.	51
Kuvio 9: Vastanneiden monipuolinen kielitaito osattavien kielten lukumäärän mukaan.	54
Kuvio 10: Vastanneiden kielitaitovaranto: jakauma osattavien vieraiden kielten lukumäärän mukaan.	55
Kuvio 11: Opiskelijoiden arvio omasta kielitaidosta: kielten lukumäärä, joissa ylemmän taitotason osaamista.	57
Kuvio 12: Kyselyyn vastanneiden jakaumat italian kielen taitotason perusteella: alkeistaso, keskitaso ja ylempi taso.	62
Kuvio 13: Italian opiskelun tavoitteet opiskeluvuosina: osuudet kaikista kyselyyn vastanneista ja alkeiskurssin opiskelijoista.	65
Kuvio 14: Kyselyyn vastanneet vuoden 2008 alkeiskurssilaiset ja heidän minimitavoitteensa italian opinnoissa vuosissa: lukumäärät ja prosenttiosuudet.	67
Kuvio 15: Syksyn 2008 alkeiskurssilaisten tavoitteet ja lukuvuonna 2007–2008 toteutuneet suoritukset.	70
Kuvio 16: Syyt opiskella italiaa teema-alueittain: alkeis- ja jatkotason opiskelijoiden valinnat.	80
Kuvio 17: Tärkeimpien opiskelumotiivien prosentuaaliset osuudet teema-alueittain.	81

## Liite 1: Kyselylomake

### KYSELY: ITALIANOPISKELIJAT OULUN YLIOPISTOSSA

Kyselyn tarkoitus on kartoittaa, ketä ovat kielikeskuksen italian opiskelijat ja mikä on heidän motiivinsa opiskella italiaa. Saadut tiedot on tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Nimi:		Syntymäkunta:	
-------	--	---------------	--

Ikäryhmä (ruksaa):

-> 19	
20-29	
30-39	
40-49	
50-59	
60 ->	

Valmistuttuani toivon töitä löytyvän Oulun alueelta: \_\_\_\_ Muualta Pohjois-Suomesta: \_\_\_\_  
Etelä-Suomesta: \_\_\_\_, Muualta, mistä: \_\_\_\_\_

1. OLEN OULUN YLIOPISTON OPISKELIJA: TIEDEKUNTA, JOSSA OPISKELEN (ruksaa):

Humanistinen TK		Luonnontieteellinen TK	
Lääketieteellinen TK		Teknillinen TK	
Kasvatustieteiden TK		Taloustieteiden TK	
PÄÄAINE:			
SIVUAINEET:			
PÄÄAINEOPINTOJEN ALOITUSVUOSI Oulun yliopistossa:			
2. KUULUN HENKILÖKUNTAAN (LAITOS?):			
3. OLEN YLIOPISTON ULKOPUOLINEN OPISKELIJA: status/ ammattini on:			

KIELITAITO:	äidinkieli suomi		muu, mikä?:	
-------------	------------------	--	-------------	--



# MUU KIELITAITO:

Merkitse opiskeluaika vuosina, kouluaste ja ruksilla saavutettu taitotaso (oma arvio) kielen kohdalle:

	opiskelu vuosina / tai op:t	PK = peruskoulu / L = lukio / KK = kielikeskus / KO = kansalaisopisto / AYO =avoin yliopisto / OK =opiskelu kohdemaassa /Muu, mikä?	alkeis-taso	keski-taso	ylempi-taso
englanti					
ruotsi					
saksa					
ranska					
espanja					
venäjä					
japani					
kiina					
arabia					
viro					
unkari					
saame					
hollanti					
portugali					
puola					
muu, mikä					
muu: mikä					

Lisätietoja/kommentteja:

## ITALIAN OPINNOT

### 4. ITALIAN OPINNOT ENNEN YLIOPISTOA

Lukiassa, kurssilaajuus: olen kirjoittanut italian/arvosana	
Muulla, missä?/laajuus:	
Kurssit Italiassa/laajuus:	
Oleskelu Italiassa: kesto, syy:	

# 5. ITALIAN OPINNOT OULUN YLIOPISTOSSA:

Olen suorittanut/parhaillaan suorittamassa kielikeskuksen italian kursseja seuraavasti (rasti ruutuun):

alkeiskurssi I (4 op)		Kommentteja (esim. viimeisen kurssin suoritusvuosi):
alkeiskurssi II (4 op)		
jatkokurssi I (4 op)		
jatkokurssi II (4 op)		
jatkokurssi III (4 op)		
keskustelukurssi (2 op)		
ITSEOPISKELUKURSSIT:		
teksti- ja puhekurssi 1 (2 op)		
teksti- ja puhekurssi 2 (2 op)		
teksti- ja puhekurssi 3 (2 op)		
kieliopin kertauskurssi 1 (2 op)		
kieliopin kertauskurssi 2 (2 op)		
italiano affari (business italia) (2-4 op)		
tandem italia-suomi (2 op)		
käännöskurssi suomi-italia (2 op)		

TAVOITTEESI ITALIAN OPINNOISSA: mitä italian kursseja haluaisit suorittaa:

alkeiskurssi I (4 op)		Kommentteja:
alkeiskurssi II (4 op)		
jatkokurssi I (4 op)		
jatkokurssi II (4 op)		
jatkokurssi III (4 op)		
keskustelukurssi (2 op)		
ITSEOPISKELUKURSSIT:		
teksti- ja puhekurssi 1 (2 op)		
teksti- ja puhekurssi 2 (2 op)		
teksti- ja puhekurssi 3 (2 op)		
kieliopin kertauskurssi 1 (2 op)		
kieliopin kertauskurssi 2 (2 op)		
italiano affari (business italia) (2-4 op)		
tandem italia-suomi (2 op)		

Haluaisin opiskella italiaa sivuaineena, jos se olisi Oulun yliopistossa mahdollista:

Haluaisin jatkaa italian opintoja muualla:

Lisätietoja/Kommentteja:

MOTIVAATIO:

SYYT, MIKSI OPISKELET ITALIAA: (rasti ruutuun / jos mahdollista, tarkenna vastaustasi)

Tarvitsen opinnoissani italiaa (esim. italialaista kirjallisuutta, tutkimuskohde Italiaan liittyvä yms.):	
Teen pakolliset tutkintoon vaadittavat vieraan kielen opinnot italian kielessä	
Suoritan sivuaineena italian opintoja (Kieli-, Kulttuuri- ja Viestintäopinnot, laajuus op:na?):	
Aion lähteä vaihto-opiskelijaksi Italiaan (kohdeyliopisto, ajankohta:)	
Olen käynyt vaihdossa Italiassa ja haluan pitää kielitaitoani yllä	
Haluan töihin Italiaan:	
Tarvitsen italian kieltä työssäni:	
Haluaisin tulevaisuudessa työn, jossa voin olla Italian ja italialaisten kanssa tekemisissä	
Minulla on italialaisia ystäviä:	
Minulla perheenjäseniä/perhettä Italiassa:	
Olen matkustellut/matkustelen Italiassa, ja siksi haluan oppia puhumaan italiaa:	
Minulla on harrastus, jonka vuoksi tarvitsen italiaa/joka liittyy Italiaan: Mikä?	
Olen kiinnostunut yleisesti vieraista kielistä:	
Haluan hankkia monipuolisen kielitaidon, ja italia on yksi kieli, jonka osaamisesta minulle voi olla hyötyä myöhemmin elämässä	
Muita syitä, miksi opiskelen italiaa, mitä?	
Kommentteja / Lisätietoja:	

MOTIVAATIOTA LASKEVAT TEKIJÄT/OPISKELUN ESTEET:

Mitkä ovat suurimmat esteet opiskella italian kieltä? Mitkä tekijät mielestäsi laskevat motivaatiasi opiskella italiaa?

Onko tutkinnossa mielestäsi riittävästi tilaa kieliopinnoille?

Kannustaako tiedekuntasi/laitoksesi monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ja ylläpitämiseen? (Esim. KISU, Kielitaitoinen Suomi-projektin suositus: äidinkielen hyvien kommunikointi- ja viestintätaitojen lisäksi osata toista kotimaista ja vähintään 2 vierasta kieltä.)

Oletko mielestäsi saanut riittävästi tietoa tutkintoon sisällytettävistä kieliopinnoista, mahdollisuuksista opiskella valinnaisia/vapaaehtoisia kieliä, tai yleensäkin tietoa monipuolisen kielitaidon merkityksestä ja sen tuomista mahdollisuuksista?

# Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä

Pirkko Kukkohovi  
2011

Väitöskirja:  
ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat  
OSA IV

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

# Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. POHJOINEN ULOTTUVUUS JA KIELIKOULUTUKSEN ARKEA.....</b>	<b>3</b>
2.1 KIELITAIDON MERKITYS EUROOPAN PERIFERIASSA.....	3
2.2 KIELIKOULUTUKSEN ARKEA .....	12
<b>3. KIELEN MERKITYKSEN MUOTOUTUMISESTA.....</b>	<b>21</b>
3.1 ITALIAA LYHYT OPPIMÄÄRÄ: KULTTUURIKIELESTÄ KÄYTTÖKIELEKSI .....	21
3.2 KIELITAITO JA OPISKELIJAVAIHTO .....	33
3.3 KIELENOPISKELUN LISÄARVOA .....	38
<b>4. KANSAINVÄLISTÄ, KANSALLISTA JA PAIKALLISTA KIELIKOULUTUSPOLITIikkaA .....</b>	<b>41</b>
4.1 EUROOPAN KIELIPOLITIikka JA KIELELLINEN MONIMUOTOISUUS.....	41
4.2 LINJAUKSIA KANSALLISELLA TASOLLA.....	45
4.3 YLIOPISTOJEN LINJAUKSISTA JA NIIDEN LAATIGOISTA .....	61
4.3.1 YLIOPISTOJEN KIELIPOLIITTISISTA LINJAUKSISTA.....	61
4.3.2 KIELISTRATEGIOIDEN LAATIGOISTA .....	64
<b>5. KIELIKOULUTUSPOLIITTISTEN LINJAUSTEN TOTEUTUS OULUN YLIOPISTOSSA .....</b>	<b>69</b>
5.1 TUTKINNONUUDISTUKSEN TOTEUTUS.....	69
5.2 KIELIKESKUKSEN NYKYHISTORIAN KÄÄNTEITÄ VUODESTA 2010.....	75
<b>6. OULUN YLIOPISTON YHTEISKUNNALLINEN JA ALUEELLINEN VASTUU MONIPUOLISEN KIELITAIDON KEHITTÄMISESSÄ.....</b>	<b>87</b>
6.1 PÄÄTELMIÄ JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA.....	87
6.2 YHTÄLÄISET MAHDOLLISUUDET KIELIOPINTOIHIN: JOUSTAVAT KIELI-, KULTTUURI- JA VIESTINTÄOPINNOT .....	95
<b>7. MINIMIVAATIMUKSIA JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSIA.....</b>	<b>98</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>104</b>
<b>LUETTELO KUVIOISTA .....</b>	<b>114</b>
<b>PERUSKOULUN JA LUKION KIELTEN OPPIMÄÄRÄT .....</b>	<b>115</b>
<b>KELIOHJELMA, OULUN KAUPUNKI .....</b>	<b>115</b>
<b>EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS: TAITOTASOT .....</b>	<b>116</b>
<b>LIITE 1: STUDENT MOBILITY 2007: OUTGOING STUDENTS 273.....</b>	<b>117</b>
<b>LIITE 2: OULUN YLIOPISTON OPISKELIJAVAIHTO 2008: LÄHTEVÄT JA TULEVAT. ....</b>	<b>118</b>
<b>LIITE 3: OPISKELIJAVAIHDON MÄÄRIEN KEHITYS 1992–2007 JA LÄHTEVÄT OPISKELIJAT TIEDEKUNNITTAIN 2005–2007.....</b>	<b>119</b>
<b>LIITE 4: TAULUKKO 1: OULUN YLIOPISTON ERASMUS OPISKELIJAVAIHTO-KOhteET ITALIASSA LUKUVUONNA 2009–2010.....</b>	<b>120</b>
<b>LIITE 5: ITALIAN YLIOPISTOKAUPUNGIT JA OULUN YLIOPISTON ITALIAN VAIHTOKOhteET LUKUVUONNA 2009–2010.....</b>	<b>121</b>

## 1. JOHDANTO

Tässä tutkimuksen osassa IV lähestyn kielivarannon supistumisen ongelmaa Pohjois-Suomen näkökulmasta. Tarkastelen monipuolisen kielitaidon merkitystä alueellisen kehittymisen kannalta. Aloitan luvun 2 pohdinnoilla monipuolisesta kielitaidosta peilaamalla pohjoisen tilannetta Euroopan keskiöön ja siinä monipuolisen kielivarannon merkitystä. Tarkastelen myös kielten opiskeluun ja opetukseen liittyviä käytänteitä Oulun alueella eli kuvaan opetuksen ja opiskelun arkea. Etsin sosiaalisissa käytänteissä piileviä ongelmakohtia ja syitä kielten opiskelun kapenemiseen. Peruskoulu- ja lukiotason tarkastelu on mukana, koska siellä luodaan pohja monipuoliselle kielitaidolle, jota yliopisto-opintojen aikana kehitetään.

Luvussa 3 tarkastelen vieraan kielen roolia ja merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä italian kieltä esimerkkinä käyttäen. Suomessa italian kieltä ei koeta kovin tärkeäksi, joten laajennan perspektiiviä nähdäkseni, millaisia merkityksiä italian kieli saa maailmalla. Opiskelijoiden näkökulmasta pohdin, mitä kielitaito merkitsee vaihto-ohjelmien onnistumisen kannalta ja mitä lisäarvoa kielten opiskelu heille tuo.

Kielten opiskelun merkityksen tarkastelun ja käytännön tilanteen kuvauksen jälkeen luvussa 4 siirryn analysoimaan institutionaalista kielikoulutuspolitiikan diskurssia. Etsin monikielisyyspolitiikan linjauksia eurooppalaisesta kielipolitiikasta, jonka pitäisi antaa perspektiiviä kansallisen kielikoulutuspolitiikan laadinnalle. Sen jälkeen vertailen kielikoulutuspoliittisia linjauksia kansallisella tasolla sekä niiden toteutumista paikallisella tasolla. Otan myös vertailuun muutamien yliopistojen kielistrategioiden laatimisprosesseja.

Luvussa 5 tarkastelen, miten Oulun yliopistossa tutkinnonuudistuksen toteutuksessa kieltenopiskelu on huomioitu. Arvioin Oulun yliopistossa vuoden 2010 alusta voimaan tulleen yliopistolain seurauksena syntynyttä tilannetta.

Luvussa 6 vedän yhteen tutkimuksen tuloksia ja pohdin Oulun yliopiston tulevaisuuden haasteita monipuolisen kielitaidon säilyttämisessä ja kehittämisessä. Luvussa 7 esitän toimenpide-ehdotuksia kielten opiskelun monipuolistamiseksi.

## 2. POHJOINEN ULOTTUVUUS JA KIELIKOULUTUKSEN ARKEA

Pohdin tässä luvussa alueellisen elinvoimaisuuden näkökulmasta monipuolisen kielitaidon merkitystä. Etsin vastauksia kysymykseen, minkä vuoksi eri kieliä tulisi osata Pohjois-Suomessa. Tarkastele erityisesti työelämän tarpeita. Esimerkkinä kuvaan matkailualan tilannetta ja kielitaitotarpeita Pohjois-Suomessa ja Oulun alueella. Haluan valottaa myös kielen opetuksen ja oppimisen arkea Oulun seudulla eli kuvaan erilaisen kielivalinnan tehneen oppijan kokemuksia sekä harvinaisemman kielen opettajan arjessa kohtaamia käytänteitä. Kuvaukseen yhdistyy myös tilastollisia pohdintoja kielten opiskelun tilanteesta Oulun seudulla. Pyrin valottamaan peruskoulun ja lukion kieltenopiskelun sosiaalisia käytänteitä ja rakenteellisia ongelmia. Peruskoulu ja lukio valmentavat kielikoulutuksen jatkumossa tulevia yliopiston opiskelijoita, jotka taas sijoittuvat työelämään valtaosin Pohjois-Suomen alueelle, jolloin tarkastelun eri näkökulmat yhtyvät toisiinsa.

### 2.1 KIELITAIDON MERKITYS EUROOPAN PERIFERIASSA

Suomalaisella koulujärjestelmällä on hyvä maine maailmalla. Niin Italiassa kuin monessa muussakin maassa seurataan tarkkaan Pisa-tutkimusten tuloksia, ja Suomeen tullaan tutustumaan ja etsimään syitä suomalaisten koululaisten hyvälle menestykselle. Myös hyvän kielitaitonsa ansiosta suomalaisten uskotaan olevan kansainvälisillä markkinoilla etulyöntiasemassa. Suomalaiset tunnetaan siitä, että englantia hallitaan hyvin ja pari muutakin kieltä taittuu sujuvasti. Ainakin niin on oletettu suomalaisen peruskoulutuksen perinteikkään ja monipuolisen kielten opiskelun perusteella.

Käsitys suomalaisista muita parempina vieraan kielen osaajina voi kuitenkin olla harhaa, sillä vuoden 2005 eurobarometri-kyselyssä<sup>1</sup> jäämme keskivertokeskustelijoiksi eurooppalaisten joukossa. Kyselyssä suomalaisista 66 % vastasi kykenevänsä vieraskieliseen keskusteluun. Euroopasta löytyy kuitenkin 12 maata, joissa keskusteluun vieraalla kielellä arvioi kykenevänsä keskimäärin useampi suomalaisiin verrattuna. Näiden maiden joukossa ovat mm. Baltian maat, Luxemburg,

---

<sup>1</sup> Eurobarometri-kysely Vieraan kielen keskustelutaito, 63.4, ks. myös Euroopan komission Uusi monikielisyys puitestrategia (2005): 17.



Hollanti, Belgia sekä pohjoismaista Tanska ja Ruotsi. Euroopan unionin valtaa pitävät ydinmaat, kuten Ranska, Saksa, Italia ja Espana jäävät suomalaisten taakse, mutta tarvitseeko heidän olla asiasta niin huolestuneita kuin suomalaisten pienen maan ja pienen kielen edustajina Euroopan periferiassa.

Eurobarometri-kyselyn tulosta voi tulkita siinä valossa, että Euroopan monikulttuurisessa keskiössä kansainväliset kontaktit ovat jo luonnostaan paljon vilkkaampia, ja käytännön kielitaitoa pääsee harjoittamaan siellä helpommin. Etäisyydet ovat lyhyitä ja maiden rajojen yli liikkuminen on huomattavasti yleisempää. Toinen seikka on, että pienten maiden kansalaisten on osattava Euroopan valtakieliiä menestyäkseen, ja siten myös Euroopan keskiössä sijaitseissa pienissä maissa eri kielten osaaminen on yleistä. Itä-Euroopan maat ovat voimakkaasti integroitumassa länteen Euroopan yhdentymisen myötä. Suomen on tästä näkökulmasta kansainvälisissä kontakteissa menestymisen eteen myös koulujärjestelmän puitteissa tehtävä määrätietoisemmin töitä niin kielitaidon kuin sitä kautta kulttuurien tuntemuksen lisäämiseksi.

Monipuolisen kielitaidon merkitys taloudellisen kilpailukyvyn kannalta on ymmärretty Euroopassa. Suomessa sen sijaan kehityssuuntaus näyttää olevan päinvastainen. Nikulan et al. (2010) mukaan opetuksen tarjonta kouluissa yksipuolistuu, ja verrattuna parinkymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen, voidaan puhua kielivalikoiman romahtamisesta. Nykyään yhä harvempi peruskoulu tarjoaa oppilailleen muita kieliä kuin englantia ja ruotsia. Kielikoulutuspoliittisen projektin KIEPON<sup>2</sup> raportista (2007) ilmenee, että Suomen oletettu vahva kielivaroanto kapeenee kaikilla koulutusasteilla, vaikka toisaalta kielitaitoa arvostetaan enemmän kuin ennen ja kielikoulutuksen puolella on paljon edistystä tapahtunut. Kielitaito on syventynyt mutta samalla kaventunut. Englannin taito on hyvä, mutta muita kieliä osataan heikosti. Muita kieliä ei opiskella enää niin pitkälle. Varsinkin suomenkielisen valtaväestön kielitaito yksipuolistuu, jos kieltenopetukseen ei panosteta. Kehitys näkyy jo siinä, että Suomessa esimerkiksi venäjän kielen ja kulttuurin osaajat ja asiantuntijat alkavat olla venäläisiä, koska suomalaisilla ei ole tarvittavaa kiinnostusta eikä vaadittavaa venäjän kielen ja kulttuurin osaamista. Venäjän kaupassa suomalaisten yritysten menestymisen avaintekijöitä ovat venäjän kielen ja toimintakulttuurin tunteminen, mikä yleisesti on ymmärretty.

Opetusministeriön kolmen kielipoliittisen komitean<sup>3</sup> johtajana toiminut Jaakko Numminen toteaa kirjoituksessaan Taistelu monipuolisen kieliohjelman puolesta

---

<sup>2</sup> Sajavaara, K. – Luukka – Pöyhönen 2007: 32.

KIEPO = kielikoulutuspoliittinen projekti 2005–2007, ks. Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

<sup>3</sup> Opetusministeriön kielikomiteat: 1. Kieliohjelmakomitea (1974–1978), 2. Euroopan ulkopuolisten kielten ja kulttuurien toimikunta (1984–1986), 3. Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunta (1991–1992).

(2008), että englannin kielen nostaminen virallisen tai puolivirallisen kielen asemaan ei ole kannatettavaa. Suomessa tarvitaan eri kieliin ja kulttuureihin suuntautuneita ihmisiä, joilla ensimmäinen vieras kieli on muu kuin englanti: ”*Vasta monipuolinen eri kielten osaaminen antaa vaikutelman sivistyneestä eurooppalaisesta maasta. Sen säilymisestä ja osin luomisesta on maan kulttuuripolitiikan huolehdittava.*”<sup>4</sup> Myös kulttuuripolitiikan ja talouspolitiikan välillä on yhteys, sillä kansainvälisen kaupankäynnin onnistumiseen vaikuttaa kulttuurin tuntemus.

Kielivarannon yksipuolistumisen seurauksista KIEPON raportissa todetaan, että ”*se, mitä kieliä osataan, vaikuttaa suoraan myös suhtautumiseen muiden maiden edustajiin ja siihen, kenen asioita hoidetaan*”<sup>5</sup>. Kielen osaaminen suuntaa kiinnostusta ja kanssakäymistä kieltä puhuviin ihmisiin. Tämä on luonnollista, sillä kielen kautta opiskellaan myös kohdemaan tuntemusta ja kulttuuria, ja oppimisen tavoite on yhä useammin päästä käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä. Tätä näkemystä tukevat myös tutkimukseni osan III tulokset.

Pelkkä englanti antaa suomalaisille kapean mahdollisuuden suuntautua maailmalla ja jättää suuren menetettyjen mahdollisuuksien aukon rinnalleen. CiLT:in<sup>6</sup> (2006: 4–7) tutkimuksen mukaan eurooppalaiset yritykset menettävät merkittävän määrän kauppvoja puutteellisen kielitaidon vuoksi. Euroopassa lähes miljoona yritystä menettäisi keskimäärin 325.000 €:n arvosta kauppvoja yritystä kohti kolmessa vuodessa. Tutkimuksessa todetaan, että pitkän tähtäimen yhteistyön luomisessa kohdemaan kielen ja kulttuurin osaaminen on välttämätöntä. Tutkimuksessa mukana olleesta noin 2000 yrityksestä puolet katsoi, että kolmen vuoden sisällä he tarvitsisivat laajempaa ja monipuolisempaa kielitaitoa.

Suomessa koulutuksen käytännön toteutuksessa monipuolisen kielikoulutuksen merkitystä ei ole riittävästi huomioitu tulevaisuuden työelämätarpeiden kannalta, vaikka tutkimuksia ja kannanottoja monipuolisen kielitaidon kasvavasta merkityksestä on tehty.<sup>7</sup> Työministeriön julkaiseman Työvoima 2025–raportin<sup>8</sup> mukaan työelämän rakennemuutoksella on tulevaisuudessa merkittävä vaikutus koulutukseen. Raportissa nähdään tärkeänä panostaa koulutukseen ja laaja-alaiseen osaamiseen, jotta mahdollisiin muutoksiin olisi helpompi reagoida. Kielikoulutuksen voidaan katsoa kuuluvan osana tällaista laaja-alaista osaamista.

---

<sup>4</sup> Numminen 2008: 225.

<sup>5</sup> Sajavaara, K. – Luukka – Pöyhönen 2007: 32.

<sup>6</sup> CiLT = National Centre of Languages, UK.

<sup>7</sup> Esim. Marjatta Huhdan tutkimukset: Huhta 1999, Huhta 2010, ks. myös EK:n lausunto 2007.

<sup>8</sup> Työministeriön asettaman Työvoima 2025–työryhmän raportti koskee lähivuosien ja pitkän tähtäimen talouskasvun tekijöitä, työvoiman kysynnän ja tarjonnan sekä työllisyyden sisällöllistä kehitystä.

Vaikka raportissa ei suoranaisesti oteta kantaa kielitaidon merkitykseen, peilaan seuraavaksi raportin linjauksia kieli- ja viestintätaitojen merkitykseen alueellisen kehittymisen sekä yliopiston kannalta. Raportin mukaan tulevaisuuden lähtömuuttoluoteita ovat entistä selvemmin aluekeskukset, jotka kilpailevat keskenään opiskelijoista ja työvoimasta. Esimerkiksi Pohjois-Pohjanmaan ja Keski-Pohjanmaan muuttoaktiiviset eli nuorten aikuisten ikäluokat (18 – 24 v.) ovat suurempia kuin monissa muissa maakunnissa. Kainuu on kaikkein muuttotappiollisin ja menettää eniten nuoria ikäluokkia. Muuttotappio edellä mainittujen alueiden osalta on arvioitu 12–13 prosenttiin. Myös korkeasti koulutettujen muuttoliike on näillä alueilla tappiollista. On oletettavaa, että aktiivisimmat lähtijät hakevat myös kansainvälisesti laajempia työllistymismahdollisuuksia, kuin mitä oma alue heille voi tarjota. Pohjois-Pohjanmaalla 23 % väestöstä on korkeasti koulutettuja. Oulun yliopistosta työllistyy Pohjois-Suomen alueelle noin 70 % ja yli puolet jää omaan maakuntaan.<sup>9</sup> Jotta kansainvälistä akateemista uraa havittelevat jäisivät oman alueensa yliopistoon, voi kielikoulutustarjonta olla tulevaisuudessa yliopiston houkuttelevuudelle ja koko sen vaikutusalueelle merkittävä menestystekijä.

Toisaalta Työvoima 2025–raportissa muistutetaan, että yritykset sopeuttavat tuotantoaan tarjolla olevaan työvoimaan. Osaava työvoima on kilpailun perusta. Osaavan työvoiman ympärille syntyy investointeja ja sitä kautta uusia työpaikkoja. Oulun alueen kansainvälistyminen tarvitsee kieli- ja viestintätaitoiltaan vahvoja ammattilaisia, jotka omalta osaltaan monipuolistavat ja vahvistavat alueen kansainvälistymistä. Yliopisto on tässä kouluttajana avainasemassa. Koulutuksen suunnittelussa on huolehdittava välittömistä tarpeista, mutta samalla on ennakoitava pitkän aikavälin tarpeita. Tällöin myös eri kielten osaamisen vaikutuksia tulisi arvioida. Poliittisten valintojen näkökulmasta keskeistä on osoittaa paremman kehityksen avaintekijät. Täytyy eritellä myös riskit, jotka voivat huonontaa kehitystä.<sup>10</sup> Kielikoulutuksen merkityksen aliarvioiminen voi olla yksi tällainen merkittävä riski.

Oulun alueen menestyminen on ollut voimakkaasti teknologiapainotteista, johon teknologiakylän perustaminen on merkittävästi vaikuttanut. Yleisesti humanististen alojen merkitys kuitenkin tulevaisuudessa voi olla yksi avaintekijä menestymiseen, mikä näkyy jo kasvavana kieliammattilaisten kysyntänä. Uusia kielialan yrityksiä syntyy, joiden markkinat eivät ole enää vain paikallisia. Tarvitaan siis pitkän tähtäimen tarveanalyysseja, jotta koulutus kyetään kohdentamaan tulevaisuuden osaamiseen.

KIEPON raportissa todetaan, että samalla kun työtehtävät kansainvälistyvät ja laaja-alastuvat ja kun alueellinen ja ammatillinen liikkuvuus lisääntyy, lisääntyy

---

<sup>9</sup> TYÖVOIMA 2025: 320–321, 361–362.

<sup>10</sup> TYÖVOIMA 2025 320–321, 361–362.

myös etninen, kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus. Tällöin myös kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu ja mm. kielten ammattien merkitys kasvaa. Kielitaidon lisäksi tulevaisuuden työntekijöiltä edellytetään hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä kykyä toimia monikulttuurisissa työympäristöissä.<sup>11</sup> Työntantajat arvostavat ammatillisen kielen taitoa ja sitä, että kielitaitoa on kehitetty ja pidetty yllä. Tätä näkemystä tukee myös Helsingin Kielikeskuksen selvitys akateemisissa ammateissa tarvittavasta kielitaidosta<sup>12</sup>.

Työvoima 2025–raportin mukaan tulevaisuudessa erityisesti julkisella ja palvelusektorilla tarvitaan monipuolista kielitaitoa, sillä kansainvälisten asiakkaiden määrä kasvaa. Usein kuitenkin kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa, mikä on ongelmallista erityisesti Pohjois-Suomen kilpailukyvyn kannalta. Monipuolinen kielitaito tulisi nostaa selvemmin osaksi ammatillista kompetenssia. Tutkimuksessaan teollisuuden ja yritysmaailman kielitaitotarpeista Huhta (2010: 71–74) toteaa, että monipuolista kielitaitoa korostava yleinen retoriikka ja käytännön toimet kielikoulutuksen tukemisessa eivät kohtaa. Ongelmana myös on, että opetusministeriössä kielikoulutuksen kokonaisjatkumon koordinointi puuttuu.

Mitä kieliä työelämässä sitten tarvitaan? Työelämätarpeita selvittäneiden tutkimusten mukaan tulevaisuudessa englannin kielen taito on välttämätön ja tasovaatimus siinä nousee. Muiden kielten merkitys myös kasvaa: tulevaisuudessa tarvitaan selvästi enemmän esimerkiksi ruotsin, saksan, venäjän, mutta myös ranskan, espanjan, italian ja kiinan osaajia.<sup>13</sup> Myös EK:n koulutusjohtaja Markku Koponen peruskoulun tuntijakoon<sup>14</sup> liittyvässä artikkelissaan Peruskoulun kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa (1.3.2010, EK) toteaa, että monet kunnat tarjoavat kouluissa vieraana kielenä vain englantia, vaikka kansainvälistymisen myötä kielitaitotarpeet monipuolistuvat. Hänen mielestään kaikkien koulutuksen järjestäjien tulisi tarjota vähintään kolmea kieltä, joista yksi on ruotsi. Valikoiman yleisesti pitäisi olla laajempi. EK:n koulutus- ja henkilöstötiedustelun<sup>15</sup> mukaan ruotsia tarvitaan ja venäjän merkitys nousee. Selvityksen mukaan tarvetta on myös saksan, ranskan, espanjan ja kiinan osaajille. Koposen mielestä kielissä tulisi saavuttaa työelämän kannalta riittävän hyvä kielitaito, joten opiskelu tulisi aloittaa jo perusopetuksen aikana. Koponen painottaa, että eri kieliä tarvitaan tulevaisuudessa.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> Sajavaara, A. – Salo 2007: 233–249. Ks. myös Sajavaara, K. – Takala 2000: 156–157.

<sup>12</sup> Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 165–166.

<sup>13</sup> Sajavaara, A. – Salo 2007: 239–240.

<sup>14</sup> Perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa valmistelevan työryhmän määräaika päättyi 1.5.2010.

<sup>15</sup> EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelun tulokset yritysten kielitaitotarpeista julkistettiin 1.6.2010.

<sup>16</sup> Koponen, Markku 2010: Peruskoulun kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa. EK, uutinen, 1.3.2010.

Marjatta Huhta (1999: 12) Suomen Prolang-raporttinsa *Language and Communication Skills in Industry and Business* johtopäätöksissä toteaa, että työnantajat kiinnostavat enenevässä määrin huomiota työntekijöiden kielitaitoon. Huhta toteaa, että suomalaiset tarvitsevat työelämässä myös muita kieliä kuin englantia, ruotsia ja saksaa, mutta työelämään siirtymisen jälkeen harva aloittaa enää uuden kielen opiskelun. Jo kouluasteelta tulisi Huhdan mukaan alkaa eriyttämään kieliopintoja niin, että saadaan laajempi valikoima käyttöön työelämätarpeiden kannalta.

Yksittäisten maiden tai kielten mainitseminen tulevien kielitaitotarpeiden kannalta on ongelmallista, sillä se rajaa mahdollisuuksia<sup>17</sup>. Yksilöiden ja yhteiskunnan kielitaitotarpeet ovat erilaisia. Kansallisella tasolla tehdään yleisiä linjauksia yhteiskunnalle merkittävistä kielistä, joiden tarjonta tulisi varmistaa, mutta samalla tulisi suunnata resursseja monipuolisen kielivalikoiman tarjoamiseen mahdollisimman laajasti. Kielikoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen tulee perustua pitkäjänteisyyteen. Sen vuoksi paikallisen tason toimijoiden ja erityisesti koulutuksesta päättäjien tulisi tuntea kansallisen tason pitkän tähtäimen kielikoulutuspolitiikan linjaukset, jotta ne näkyisivät koulutuksen toteutuksessa.

Alueellisen elinvoimaisuuden näkökulmasta pohjoisessa tarvitaan eri kielten ja kulttuurien tuntemusta eri tieteen aloilla ja elinkeinoelämän sektoreilla. Oulun kaupunki on viime vuosikymmenten saatossa kansainvälistynyt, mutta verrattuna moniin kaupunkeihin Oulun seutu on edelleen kansainvälistymiskehityksessä jäljessä. Esimerkkinä tarkastelen matkailun kansainvälistymisen tilaa Oulun seudulla. Erityisesti matkailussa kielitaidon merkitys korostuu, sillä kansainvälisille asiakkaille pyritään tarjoamaan palveluja heidän omalla kielellä. Matkailussa kielten moninaisuuden merkitys korostuu ja keskittyminen harvojen kielten osamiseen voi suoraan aiheuttaa markkina-alueen kapenemisen.

Matkailun tunnusluvuista selviää, että Lapin matkailu on kansainvälistä. Lappi on yksi Suomen tärkeimmistä matkailualueista. Oulun matkailu sen sijaan ei ole vielä merkittävää eikä kaupungilla ole tunnettuutta matkailun kansainvälisillä markkinoilla. Yöpymisiä Oulun majoitusliikkeissä vuonna 2009 oli kaikkiaan 525.661, joista ulkomaalaisia oli 99.102. Noin 60 % oli vapaa-ajan matkailua ja loput 40 % ammattiin liittyvää. Suomen matkailijoista noin 2,8 % yöpyi Oulussa. Ulkomaalaisten yöpymisten määrä Oulussa on melko vaatimaton moniin muihin kaupunkeihin verrattuna ja se on vähentynyt selvästi vuonna 2009 edellisvuoteen verrattuna ollen noin 19 % kaikista yöpymisistä. Ulkomaalaisten osuus esimerkiksi Helsingissä oli 56 %, Maarianhaminassa 52 %, Rovaniemellä 51 %, Imatralla 51 %, Espoossa 40 %, Vantaalla 34 %, Turussa 23 %, Tampereella 19 % ja Jyväskylässä 18 %.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Kielten hierarkiasta tutkimuksen johdanto-osassa luku 2.1; Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

<sup>18</sup> Oulun matkailun tunnuslukuja, joulukuu 2009. Look at Oulu, Oulun kaupunki, 12.2.2010.

Selvästi suurimmat matkailijoiden edustamat maat yöpymisten määrän mukaan Oulussa vuonna 2009 olivat Norja, Saksa, Ruotsi ja Venäjä. Ulkomaalaisten kesämatkailijoiden yöpymiset laskivat -19 % ja talvimatkailijoiden -13 %. Kesämatkailijoista kolmen suurimman ulkomaalaisten ryhmän eli norjalaisten yöpymiset laskivat jopa -41 %, ruotsalaisten -18 % ja saksalaisten -8 %. Talvimatkailijoiden suurimman ryhmän eli venäläisten yöpymiset sen sijaan kasvoivat +28 %, toiseksi suurimman ryhmän eli ruotsalaisten yöpymiset taas laskivat -19 %, mutta kolmannella sijalla tilastoissa olevat kiinalaiset nostivat yöpymistensä määrää jopa +117 %. Aasian maiden kasvu matkailussa lisääntyy tulevaisuudessa huomattavasti, mikä näkyy jo Oulunkin matkailutilastoissa. Suurimmat nousijat koko vuoden 2009 Oulun yöpymisissä edellisvuoteen verrattuna olivat turkkilaiset (+247 %), islantilaiset (+60 %), hollantilaiset (+48 %), liettualaiset (+26 %) sekä puolalaiset (+25 %) venäläisten, uusiseelantilaisten ja taiwanilaisten kasvattaessa yöpymisiään kukin noin +11 %. Italialaisten yöpymisiä Oulussa vuonna 2009 kirjattiin noin 3.000. Määrä edellisvuoteen verrattuna oli laskenut -33 %.<sup>19</sup> Ulkomaisten matkailijoiden määrissä vaihtelut ovat siis suuria ja tulevaisuuden suuntauksia on vaikea ennustaa. Avainasemassa on markkinoinnin kohdemaiden kulttuurin ja kielen tunteminen.

Monipuolisen kielitaidon aktiivinen vaaliminen on erityisen tärkeää pienten asutuskeskusten ja pitkien etäisyyksien pohjoisessa, joka ei tarjoa samanlaista monikulttuurista toimintaympäristöä ja kontaktimahdollisuuksia arkielämässä kuin esimerkiksi Helsinki-seutu. Virtuaalisuuden lisääntyminen toisaalta muuttaa asetelmia ja saa aikaan alueellisuuden ja periferia vs. keskiö- ajattelun hajoamista. Mikrotason kansainvälistymisen tukemiseksi monipuolisen kielitaidon hankkimisen tulisi kuitenkin tapahtua mikrotasolla.

Yliopistolla on edelleen merkittävä alueellinen koulutustehtävä. Kansainvälisestä urasta kiinnostuneiden opiskelijoiden siirtyminen omalta alueelta muihin yliopistoihin on uhka alueellisen elinvoimaisuuden ja kansainvälistymisen kannalta. Uudelle paikkakunnalle juurtumisen seurauksena harvemmin palataan takaisin kotiseudulle, jos työmahdollisuudet eivät ole monipuoliset ja alueelta puuttuu vetovoimatekijöitä. Työvoima 2025-raportissa tulevaisuuden avaintekijöitä alueellisen kehittymisen kannalta on mahdollisimman laaja-alainen osaaminen. Toisaalta kaikilla aloilla yksittäiset toimijat tarvitsevat vahvoja kieli- ja kommunikointitaitoja sekä sosiaalisia taitoja. Monipuolisen kansainvälistymisen edellytyksistä huolehtiminen on tärkeää myös siitä näkökulmasta, että suurin osa Oulun yliopiston opiskelijoista työllistyy Oulun ja Pohjois-Suomen alueelle. Jos oma yliopisto ei tarjoa monipuolisia kieliopintoja opiskelijoilleen, heijastuu se koko Pohjois-Suomen

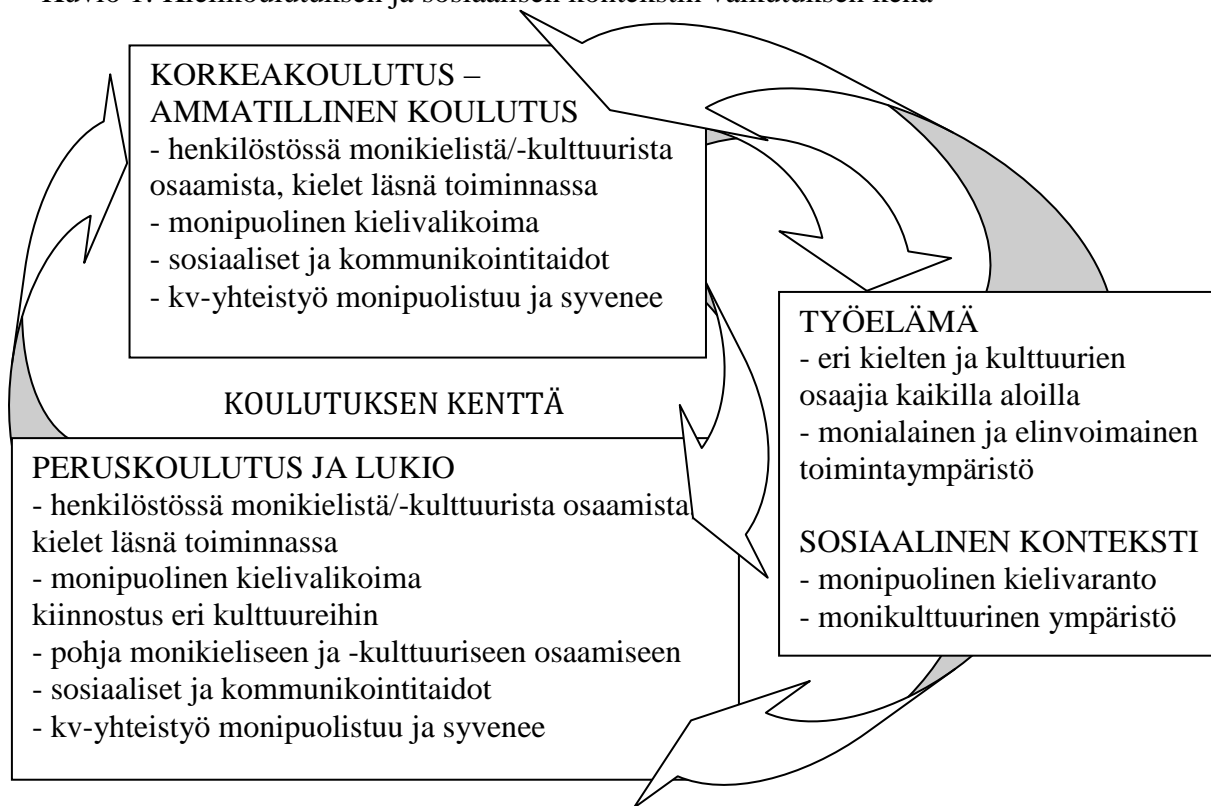
---

<sup>19</sup> Oulun matkailun tunnuslukuja, joulukuu 2009. Look at Oulu, Oulun kaupunki, 12.2.2010.

kielitaitovarantoon sitä kaventaen ja yksipuolistaen. Jos paikallisen väestön kielitaidon monipuolisuudesta ei huolehdita, alueen pysyminen elinvoimaisena tarkoittaa, että kielitaitoista työvoimaa joko tuodaan muualta tai markkinat siirtyvät muualle.

Kuviossa 1 esitän koulutuksen kentän ja sen sosiaalisen kontekstin vuorovaikutusta kehänä, jossa monipuolisesta kielitaidosta huolehtiminen koulutusjärjestelmässä tuottaa ja syventää monipuolista osaamista niin koulutuksen kentässä kuin myös sen sosiaalisessa kontekstissa, mikä tukee alueellisen elinvoimaisuuden säilymistä.

Kuvio 1: Kielikoulutuksen ja sosiaalisen kontekstin vaikutuksen kehä



Englanti elää vahvasti koulujärjestelmän ulkopuolella suomalaisten elämässä. Se on levinnyt niin ihmisten vapaa-aikaan kuin työelämään jokapäiväiseksi kieleksi<sup>20</sup>. Erityistä tukea vaadittaisiin sen sijaan muiden kielten opiskelun vakiinnuttamiseksi. Eri kielten opiskelumahdollisuudet vähenevät radikaalisti erityisesti pohjoisessa peruskoulusta aina yliopistoon eikä kielten opiskelun jatkumo toteudu. Euroopan alueella ja maailmanlaajuisesti merkittäviä ja laajalti puhuttuja kieliä ovat italian ohella venäjä, espanja, japani, portugali, kiina ja arabia. Työmarkkinoiden kannalta näiden kielen opiskelu on Oulussa vähäistä. Kuten tutkimukseni

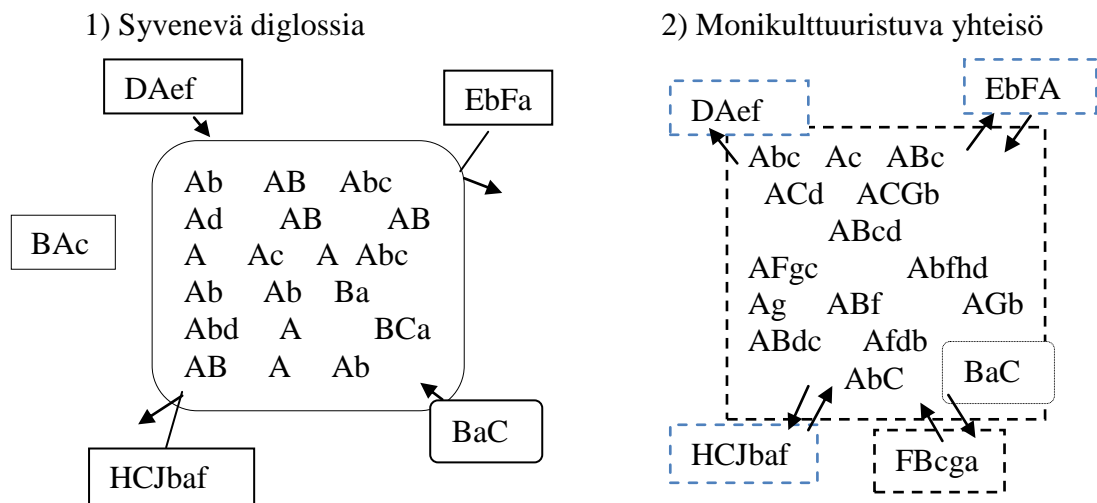
<sup>20</sup> Pöyhönen 2009: 147–148.



osoittaa, italian kielen tilanne on Pohjois-Suomessa hyvin heikko. Pohjoisessa opiskelu vähenee italian lisäksi muun muassa koulutusjatkumossa ennestään vahvoissa saksan ja ranskan kielissä.

Sosiolingvistisessä tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena ovat kielelliset vähemmistöt ja erilaisten kieliyhteisöjen kontaktitilanteet, käytetään diglossia-käsitettä, joka kuvaa kieliyhteisöissä tyypillisesti vallitsevaa eri kielten suhdetta. Diglossia tarkoittaa, etteivät kielet ja kieltenpuhujat ole samassa asemassa, vaan sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyy valtahierarkioita. Yleensä valtaväestön edustajat ovat kieliprofiililtaan yksipuolisempia, kun taas muita väestöryhmiä edustavat ovat monikielisempiä, mikä johtuu tarpeesta integroitua valtakulttuuriin.<sup>21</sup> Kuviossa 2 esitän kaksi eri suuntausta: 1) valtaväestön kielellinen osaaminen yksipuolistuu, kun sosiaalinen konteksti monikulttuuristuu, mistä seuraa tarve puolustautua vierasta kohtaan; 2) valtaväestön kielellinen osaaminen monipuolistuu ja lähentyy sosiaalista monikulttuuristuvaa ympäristöä. Tilanteessa 2) monipuolinen kielikoulutus valmentaa kohtaamaan tulevaisuudessa enenevässä määrin monikulttuuristuvaa yhteiskuntaa. Kirjainyhdistelmät edustavat eri kielten osaamista.

Kuvio 2: Syvenevä diglossia ja monikulttuuristuva yhteisö



<sup>21</sup> Ks. esim. Fishman 1967, Ferguson 1959.



## 2.2 KIELIKOULUTUKSEN ARKEA

Kielten opiskelu on selvästi kaventumassa kaikilla koulutusasteilla peruskoulusta aina korkeakoulutukseen. Hämäläinen, Väisänen ja Latomaa (2007: 64–73) toteavat, että peruskoulutuksessa kielivalinnat ovat yksipuolistuneet eikä alueellinen tasa-arvo toteudu. Erityisesti pienissä kunnissa kielivalikoima on suppea. Lisäksi kieliä opiskellaan entistä lyhyemmän aikaa ja kieliopinnoista luovutaan herkemmin. Tarkastelen seuraavaksi peruskoulun ja lukion kielten opiskelun tilannetta Pohjois-Suomen näkökulmasta.

Myös Anna-Kaisa Mustaparta Opetushallituksesta on huolissaan, miten kielivaro peruskouluissa ja lukioissa rapautuu<sup>22</sup>. A2-kielen<sup>23</sup> opiskelu on tippunut 37 %:sta 25 %:iin kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2007 siis enää neljännes viidesluokkalaisista opiskeli A2-kieltä. B2-kielen opiskelu on vähentynyt vielä dramaattisemmin, sillä vuonna 1994 B2-kieltä opiskeli 39 % kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaista, mutta vuonna 2007 enää vain 13 %. Lukion päättäjistä vain kahden kielen osaajien määrä on kymmenessä vuodessa kasvanut 30 %:sta 42 %:iin ja vastaavasti kolmen kielen opiskelijoiden määrä on laskenut 51 %:sta 43 %:iin ja neljän kielen osaajien määrä on laskenut 16 %:sta 13 %:iin. Eniten on pudonnut saksan opiskelu sekä venäjän lyhyet oppimäärät. Vain espanjan opiskelu on ollut viime vuosina kasvussa lukioissa.

Alueellinen tasa-arvo on uhattuna, sillä kielten opiskelumahdollisuudet vaihtelevat suuresti maakunnittain. KIEPON raportissa todetaan, että erityisesti pienten kuntien tiukan rahatilanteen vuoksi monessa kunnassa vapaaehtoisesta A-kielen tarjonnasta on luovuttu ja moni alakoululainen opiskelee vain englantia.<sup>24</sup> Erityisen huolestuttava tilanne on juuri Oulun yliopiston vaikutusalueella eli Kainuussa ja Pohjois-Pohjanmaalla. Pohjois-Pohjanmaalla A2-kielen opiskelijat ovat vähentyneet puoleen kymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna, ja Kainuussa A2-kielen opiskelijoita on enää kolmannes. Samoin B2-kielen tilanne on Pohjois-Pohjanmaalla erittäin huolestuttava, sillä B2-kielen valinneita on enää kolmannes vuoteen 1998 verrattuna.<sup>25</sup>

Oulun lukioissa vuonna 2007 italian valitsi B3-kieleksi 19 (joista 14 tyttöä). Italia oli kolmanneksi suosituin B3-kielenä ranskan ja saksan jälkeen. Alle B3-kieleksi italian valitsi kyseisenä vuonna 23 lukiolaista (joista 18 tyttöä). Oulun seudulla

---

<sup>22</sup> Mustaparta 2009: 32–33.

<sup>23</sup> Ks. kielten oppimäärien lyhenteiden selitykset työn lopussa.

<sup>24</sup> Hämäläinen – Väisänen – Latomaa 2007: 65.

<sup>25</sup> Mustaparta 2009: 32–33.

Oulun kaupungin lisäksi italian alle B3-kieleksi valinneita opiskelijoita oli kymmenen Kiimingissä ja kaksi Muhoksella. Oulun seudun lukioissa italian opiskelijoita oli siis joko B3-kielenä tai alle B3-kielenä kaikilla luokka-asteilla yhteensä 54.<sup>26</sup> Vuositasolla arviolta vajaalla parillakymmenellä opiskelijalla Oulun yliopistoon tullessaan on jonkin verran italian kielen taitoja, joista vain yksittäisillä opiskelijoilla taitotaso kielessä on riittävän hyvä aloittamaan italian opinnot suoraan jatkokursseilta. Tämä tuli ilmi myös tutkimukseni osassa III. Tilastojen perusteella moni orastavia taitoja omaava ei jatka kielen opintojaan yliopistossa. Alle B3-kieliopinnot eivät siis takaa kielikoulutuksen jatkumon toteutumista.

Vuoden 2008 tilastoissa<sup>27</sup> Oulun läänissä lukion italian A1/A2- ja B1/B2-kielenä suorittaneita ei ollut lainkaan. B3-kielenä eli vähintään 6 kurssia suoritti kymmenen, kun taas alle B3-kielen eli muutaman kurssin italiaa suoritti 50 lukiolaista. Koko Pohjois-Suomen osalta tilastot kertovat, että B3:n suorittaneita oli 14 ja alle sen määrän oli suorittanut 94 lukiolaista. Tilastot viittaavat siihen, että italian opiskelu ei ole lukioissa lisääntynyt.

Opiskelun tulisi olla jatkumo peruskoulusta lukioon ja lukiosta yliopistoon. Sen lisäksi, että opiskelu on vähäistä, monen valinnaisen kielen osalta yliopistoon siirtyäessä jatkumo ei toteudu. Kuten työni osan III kyselytutkimuksesta käy ilmi, vain harva italiaa aikaisemmin opiskellut pystyy käyttämään hyväkseen italian opiskelun jatkumahdollisuutta kielikeskuksessa tai omaa riittäviä taitoja siirtyäkseen suoraan jatkotason kursseille. Käytännössä sopivaa tasoa olevaa kurssia joutuu joko odottamaan vuoden tai pari tai opinnot on aloitettava uudelleen alkeista. Tauko opinnoissa tarkoittaa usein luopumista kielen opinnoista kokonaan ja orastava kielitaito rapistuu. Opiskelun uudelleen aloittaminen alkeistasolta taas on sekä henkilö- että opetusresurssien tuhlausta. Yhteistyötä tulisikin tiivistää lukioden ja yliopiston välillä, jotta kieliopinnojen jatkumo toteutuisi. Luonteva siirtyminen lukiosta yliopistoon, jossa kielten opiskelun jatkumahdollisuudet on huomioitu, kannustaisi opiskelemaan harvinaisempiakin kieliä. Kielten opiskelun mahdollisuuksista tulisi myös tiedottaa tehokkaammin. Kuten tutkimukseni osasta III ilmenee, opiskelijat eivät saa riittävästi tietoa kieliopinnoista<sup>28</sup>.

Tällä hetkellä puute pienten kielten opetuksen järjestämisessä näkyy myös Oulun kaupungin kieliohjelmapolitiikassa, sillä esimerkiksi italian kieltä ei ole tarjottu peruskoulujen vapaaehtoisena A2-kielenä. Yleisesti koulujärjestelmä ei tällä hetkellä kannusta valitsemaan A2-kieltä, jonka tarkoitus oli paikata englannin ylivoimaisesta aiheutunutta muiden kielten taidon puutetta. On vielä selvittämättä, miksi päinvastaisista pyrkimyksistä huolimatta vapaaehtoisten kielten opiskelu on

---

<sup>26</sup> Lähde: Kielivalinnat, lukiot 2007: WERA, <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (10.2.2009).

<sup>27</sup> WERA, <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (1.3.2010)

<sup>28</sup> Ks. myös Grasz – Schlabach (tulossa); Laukkanen 2010.

romahtanut ja entistä useampi lukiolainen ei osaa kuin englantia ja vähenevässä määrin ruotsia lukion päättäessään. Tulisi siis selvittää, mitkä ovat tekijät, jotka estävät eri kielten opiskelua, mitkä ovat koulutuksesta päättävien ja koulutuksen järjestäjien mahdollisuudet ja edellytykset edistää monipuolisen kielitaidon hankkimista ja millaisilla käytännön järjestelyillä tavoitteisiin päästäisiin eri kielten opiskelun tukemiseksi.

Pienten kielten opetuksen ja opiskelun käytännön järjestelyissä on parantamisen varaa. Tämän osoittamiseksi kuvaan seuraavaksi kielen opettajan ja oppijan arkea kokijan näkökulmasta ja käytän siihen narratiivista otetta.

## TARINA 1

*Oon vieraileva tähti, siis pienten kielten ope eri kouluissa. Keräilen siis tunteja Oulun eri kouluista ja lähiympäristön kunnista. Työpäivä venähtää taas pitkäksi, kun on siirtymistä koulusta toiseen ja kolmanteen. Mutta ei sitä aikaa palkkauksessa korvata. Pakkasessa on vaan hiukka ongelma. No, raikasta saa ilmaa. Ei kerkee oikein syömäänkään. Jos sitten illalla. Eihän sitä tiedä, jatkuuko tää homma vielä syksyllä, epävarmaa on. Se tietää pätkätöitä taas. Vakinaisen open edut jäävät saamatta. Tuntiopettaja kun ei kuulu työterveydenhuoltoonkaan. Mut sairastamaan ei voi alkaa muutenkaan. Millä sitten ruokaa ostais. Hyvä ettei ole kersoja. Eläkekin karttuu heikonlaisesti. Kun toiset ovat lomilla, on tuntiope työtön. Joululomat, hiihtolomat ja pitkä kesälomakausikin, ellei jotain muuta työtä löydy. Aikaa kyllä kuluu valmistella tunteja. Hankalana on koota eri oppilaitoksista ja eri kouluasteilta, että toimeentulon siitä saisi. Vakinaista työpaikkaa on turha toivoa. Taas ei tiedä, miten ensi vuonna jatkuu. Ei tullu kurssi pystyyn. Pitää alkaa tehdä viikonloppukeikkaa. Pankkikaan ei anna lainaa asuntoon tai auton ostoon, kun vakinaista työtä ei oo. Mitään suunnitelmia ei voi myöskään tehdä. Ja poikkeava kielivalinta on 'lukujärjestystekninen ongelma'. Ei ne valinnaisten kielten tunnit oikein mahdu muualle kuin perjantai-iltapäivään. Vaikea se on kyllä opettajankaan saada niitä viikotunteja, kun perjantaita on vain yksi päivä viikossa. Ai niin, onhan se maanantai aamukin. Vaan eipä sitä kielten opettajalta paljon kysellä, että milloin olis paras aika tulla opettaan. Ei oikein ehdi tutustua edes muihin opettajiin, kun vain pikaisesti ehtii tunnit heittää. Vaan onhan mulla itsenäinen työ ja oma vapaus ja kieli ihana. Ja on se kyllä mukavaa, kun pari tunnollista tyttöä opiskella haluaa. Mut muuten turhauttavaahan se aika lailla on. Eikä tässä kyllä ylenemään pääse.*

## TARINA 2

*Voi ei! Mä en jaksa! Vitsi! Taas on kielten tunnit perjantaina iltapäivästä! Miks mä otin tän valinnaisen kielen? Maija, Liisa ja Jenni on saaneet tunnit vapaaksi. Rehtori lupas. Liisal oli lähtö johonki saareen. Muist en tiijä. Mä en kehannu. Ei rehtori tainnu ehtii ilmoittaa opelle. Oli sen naama sen näkönen. Mutta ei tää kurssi kyllä näin etene. Aika turhauttavaa on. Muut asiat meni taas kielen tuntien edelle. Ne sanoo, et ei ne oo niin tärkeitä, kun on muuta toimintaa. Luokassa on vain neljä paikalla. Puolet on jossain. Taas tehdään jotain ajan kuluksi. Joo. Pelataan vaan bingoa. Ettei vaan poissaolijat jää jälkeen. No kerrataan ja harjoitellaan. Mut ois kyl kiva lukee kirja loppuun. Kerttu soitti eilen. Se ei enää jaksais opiskella, kun sen pitäis keskittyä nyt muihin juttuihin. Mut ei sitä kieltä nyt vois poiskaan jättää kun se on valittu. Se ei vaan viittis kulkee sinne toiseen kouluun heti aamusta. Ne kattoo kuulemma niin kieroon siellä. Ei oo oikeen päässy kaveriksi niitten muitten kaa. Ja se on niin aamu-uninenki ett kait se on aina myöhässä. Muuten, se opinto-ohjaaja tai luokanvalvoja mikä se nyt on, Lassi kait sen nimi oli. Se oli kehottanut Jussia jättään kieliopinnot nyt vähemmälle. Kun kohta on ne kirjutuksetki. Parempi keskittyä tärkeempiin aineisiin. Matikkaa sen pitää harjoitella kunnolla, että pääsee sitten yliopistoon. Se on tärkeä pääsykokeissa. Ruotsin opiskelun voi nyt ottaa kevyemmin, kun eihän sitä tarvi enää kirjoittaa. Kyllä sen sitten siellä yliopistossa saa tehtyä. Ei millään jaksais, mut nyt mun täytyy lukee näitä sanalistoja, ope pitää varmaan pistokkaat.*

Tarinat ovat fiktiivisiä ja nimet on keksitty. Niissä kuitenkin tiivistyy synteesi erilaisista kokemuksista. Tarinoiden pohjana on katkelmia 'poikkeavan' ja 'ylimääräisen' kielivalinnan tehneiden opiskelijoiden arjesta ja harvinaisemman kielen opettajan arkipäivästä. Osin kuvaus perustuu kokemuksiini 20 vuotta eri koulutusasteilla kielikouluttajana toimineena, osin kentältä kuulemiini kokemuksiin. Kertomukset kuvaavat, miten opiskelijan halutaan sitoutuvan kielenoppimiseen pitkäjänteisesti, mutta koulujen käytänteissä kielet nähdään usein 'ylimääräisenä puuhasteluna', josta on helppo viedä aikaa muulle 'tärkeämmälle' toiminnalle. Oppiaineissa on vastakkainasettelua: 'kieliaineet' ja 'muut aineet' tai 'kielet' ja 'reaali'. Kieliopinnot ovat 'irrallisia', 'erillisiä' muista oppiaineista ja ne rinnastetaan harrastustoimintaan. Tunteja eri puolelta kokoileva kielten opettaja on 'irrallinen' kouluyhteisöstä, ei pääse sisälle koulukulttuurin eikä osalliseksi yhteisöön kuten vakinainen koulun opettaja. Kielten tunnit ovat 'irrallisia' muista opinnoista. Niistä tulee 'lukujärjestystekninen ongelma'. Ne sijoitetaan marginaaliin aikoihin koulun varsinaisen toiminnan 'ulkopuolelle'. Kieliopinnoihin yhdistyy käsitteinä 'ylimääräisyys' ja 'ongelma', sillä niitä on vaikea sovittaa muiden aineiden kokonaisuuteen.

Opetushallituksen tilastotiedoissa perusopetuksen viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden kieli- ja muita valintoja kuvaavissa taulukoissa on eritelty kielistä englanti, ruotsi, suomi, ranska, saksa, venäjä ja saame. Esimerkiksi espanjan ja

italian opiskelijoista ei saa suoraan tietoa, sillä ne kuuluvat kohtaan ”muu kieli”, jossa Oulun kaupungin kouluissa viidensillä ja kuudensilla luokilla oli vuonna 2007 kaikkiaan 57 opiskelijaa<sup>29</sup>. Kielivalikoiman laajuus aiheuttaa tilastoinnissa ongelman. Kun tarkastellaan vuoden 2007 peruskoulun seitsemännestä yhdeksänteen luokkien opiskelijoiden A1/A2-kielivalintoja Oulun kaupungin alueella, kielten joukkoon on tullut lisäksi latina. Edelleen espanja ja italia puuttuvat listalta ja näiden kielten mahdolliset opiskelijat ovat ’muu kieli’ kohdan lukujen sisällä. Huomioitakoon, että latinan opiskelijoita ei tilastoissa ollut yhtään, mutta ’muu kieli’-kohdassa opiskelijamäärä oli 54. Tilastotietojen tavoitteena on ”*tukea ja palvella koulutuksen suunnittelua ja päätöksentekoa paikallisella ja valtakunnallisella tasolla*”<sup>30</sup>, kuten sivusto käyttäjän ohjeessaan lupaa, jättää se kuitenkin harvinaisemmat kielet tältä osin huomiotta.

Vuoden 2007 tilastosta<sup>31</sup> käy ilmi, että Oulun kaupungissa peruskoulun seitsemännestä yhdeksänteen luokkien opiskelijoiden A1/A2-kielen valinnat olivat seuraavanlaiset: englanti 4316, saksa 611, ranska 377, muu kieli 54, ruotsi 1, venäjä 1 opiskelija. Englannin valitsi siis 80,5 %, saksan 11,5 %, ranskan 7 % ja jonkin muun kielen 1 % kyseisten vuosiluokkien opiskelijoista.<sup>32</sup> Lukion kielivalintojen osalta kielten listaan ilmestyvät edellä mainittujen lisäksi italia ja espanja. Sen lisäksi mukana on edelleen kohta ’muut kielet’. Kun tarkastellaan Oulun seudun lukioden opiskelijoiden kielivalintoja vuodelta 2007, A1/A2-kieliä oli valittu seuraavasti: englantia 1042 eli 89 %, saksaa 83 eli 7 %, ranskaa 27 eli 2 %. Muita kieliä ei ollut A1/A2-kielinä. B1-kieleksi kaikki olivat kyseisenä vuonna valinneet ruotsin, ja B2-kielenä oli valittu vain kahta kieltä eli saksaa (26 opiskelijaa) ja ranskaa (19 opiskelijaa).<sup>33</sup>

B3-kielen valinnat vuonna 2007 Oulun lukioissa olivat seuraavanlaisia: ranskaa 87, saksaa 59, italiaa 19, espanjaa 14, venäjää 10 ja latinaa 8 opiskelijaa. Italian kieli oli siis B3-kielenä kolmanneksi suosituin kieli. Kaiken kaikkiaan B3-valintoja tehtiin 197. Lukioden alle B3-laajuiset kielivalinnat olivat hieman suosituimpia: valintoja tehtiin 363 seuraavasti: saksaa 113, ranskaa 96, espanjaa 40, italiaa 23, latinaa 21 ja venäjää 17 opiskelijaa.<sup>34</sup> Alle B3-laajuus antaa mahdollisuuden tutustua uuteen kieleen, mutta se ei takaa taitotasoa, jolla yliopistossa voi jatkaa kielen opintoja.

Vuonna 2007 Oulun lukioden B3 ja alle B3-kielen valinneesta kaikkiaan 560 lukiolaisesta 420 oli tyttöjä ja 140 poikia. Lukiossa aloitettujen valinnaisten

---

<sup>29</sup> WERA, Opetushallitus, <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (10.2.2009).

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Ibid.

kielten opiskelijoista tyttöjä oli siten 75 %. Italian kielen lukiossa valinneista opiskelijoista 78 % oli tyttöjä. Luku vastaa valtakunnallista tilannetta, jonka mukaan lukioissa pojista vain 20 % valitsee valinnaisia kieliä<sup>35</sup>. Osuus vastaa myös tutkimukseni osassa III kielikeskuksen italian opiskelijoiden sukupuolijakaumaa. Italian kieli kiinnostaa enemmän tyttöjä verrattuna muihin kieliin. Jos verrataan italian kielen valintoja esimerkiksi tekniikan ja tieteen kielenä pidettyyn saksaan, niin saksan opiskelijoista runsaat 64 % oli tyttöjä eli poikia oli 36 %. Saksan valinnoita poikia oli siis italian kielen valinnoisiin verrattuna 14 prosenttiyksikköä enemmän.

Kiinnostus ja asenteet kielten opiskeluun sekä minäkuva itsestä vieraiden kielten oppijana kehittyvät peruskoulu- ja lukioaikana. Peruskoulun ja lukion rooli sosialisoinnin prosessissa on erittäin merkittävä ihmisen myöhempien valintojen kannalta. Peruskoulutuksessa luodaan pohjaa yliopisto-opinnoille myös tästä näkökulmasta. Minäkuvan kehittymistä vieraan kielen oppijana käsittelen työni osassa III luvussa 2 opiskelumotivaatioteorioiden esittelyn yhteydessä.

Itse koulutusjärjestelmä, sen sosiaaliset rakenteet ja käytänteet sekä siinä toimijat välittävät kulttuurisia arvoja, asenteita ja käsityksiä. Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta sosiaaliset käytänteet eivät ole ainoastaan yksilöiden toiminnan aikaansaannoksia, vaan ne ovat riippuvaisia vallitsevista sosiaalisista rakenteista. Näin ollen ratkaisuja ongelmille on etsittävä itse koulutusjärjestelmästä ja sen käytänteistä. Jos ongelmia on itse systeemin toimivuudessa, niitä ei voida ratkaista pelkästään yksittäisten toimijoiden käyttäytymistä muuttamalla. Niin positiivinen ja kannustava asenneilmapiiri kuin innostavimmat oppimismenetelmäkään eivät voi korjata sosiaalisissa rakennelmissa piileviä perusongelmia. Peruskoulun ja lukion tuntijako on yksi osoitus siitä, että itse rakenteissa oleva ongelma aiheuttaa eri aineiden välille kilpailua.

Voidaan olettaa, että oppilailta halukkuutta kielten opiskeluun löytyisi, jos olosuhteet olisivat suotuisat. Tällä hetkellä moni kielivalintoja tekevä koululainen ei kuitenkaan rohkene poiketa valtavirrasta, kun yleinen suuntaus on sen vastainen. Harvinaisemman kielen opiskelu on lisäksi tehty käytännössä vaikeaksi. Siihen liittyy epävarmuustekijöitä. Kun jo ryhmän perustaminen on epävarmaa pienen osallistujamäärän vuoksi, valitaan mieluummin varmempi vaihtoehto oman koulun valikoimasta. Vanhemmilla voi olla huoli siitä, riittääkö lapsen energia ylimääräiseen kieleen muiden harrastusten lisäksi, ja kielivalinnan pelätään vaikuttavan negatiivisesti menestymiseen muissa aineissa. Jos kielivalinta tehdään, halutaan olla varmoja, että lapsi myös menestyy. Tällaista varmuutta ei luonnollisestikaan

---

<sup>35</sup> Hämäläinen – Väisänen – Latomaa 2007: 75.



ole olemassa. Puntarissa valinta kallistuu siten helposti varman valinnan puolelle eli ylimääräisiä kieliä ei valita.

Oppijan näkökulmasta valtavirrasta poikkeavan kielen valinta voidaan kokea rangaistuksena. Koululainen joutuu kulkemaan toiseen kouluun kielten tunteille kaikin epäedullisimpiin aikoihin joko aikaisin aamulla tai myöhään iltapäivällä, ellei oppilas ole joutunut kielivalintansa vuoksi kokonaan jättämään ystäväpiiriään ja vaihtamaan koulua tai luokkaa. Koulun vaihtaminen keskellä koulupäivää hankaloittaa arkielämää. Koulun vaihto kokonaan kielivalinnan vuoksi ei ole pidettyä, sillä alun perin perheet ovat voineet valita asuinalueensa juuri lapsille sopivan koulun sijainnin perusteella. Kielten opiskeluun kasautuu näin negatiivisia tunteita. Ulkoiset tekijät voivat vaikuttaa siinä määrin opiskelumotivaatioon laskevasti, että kielenopiskelua ei koeta enää mielekkääksi. Tästä seurauksena voi olla turhautumista ja arvosanojen laskua, mikä pahimmillaan saa aikaan negatiivisia asenteita koko koulutusjärjestelmää kohtaan.

Valinnaisen kielen opiskelun jatkuvuusvaatimuksesta on tehty opiskelijalle vapaaehtoinen pakko nykyjärjestelmässä. Jos kielen valitsee, on sitä opiskeltava koulun loppuun asti. Usein motivaation puute voi alkaa näkyä heikkoina oppimistuloksina, vaikka muissa aineissa oppilas suoriutuisi hyvin tuloksin. Kielivalinnan sitovuus ei lisää halukkuutta valita ylimääräisenä kielten ryhmiä, jos oppilas on epävarma, onko valittu kieli juuri se, joka itselle sopii ja jota jatkossakin haluaa opiskella. Valinnaisen kielen opiskelun jatkuvuuden takaaminen ei siis tulisi tarkoittaa sitä, että kieltä pakotetaan jatkamaan koko peruskoulun loppuun, vaan ennemminkin pitäisi luoda mahdollisuudet jatkaa niille, jotka ovat valitun kielen opiskelusta kiinnostuneet. Käytännössä tästäkin muodostuu ongelma. Todennäköisesti ryhmä koko jää jossain vaiheessa niin pieneksi, että ryhmä täytyy lopettaa.

Valinnaisuutta ei siis koeta aina positiivisena, jos se tarkoittaa ylimääräisiä opintoja muihin verrattuna. Valinnaisuuden sijaan tulisikin mieluummin puhua esimerkiksi kielipainotteisesta linjasta, jolloin opinnot nähtäisiin kokonaisuutena, eikä keskenään kilpailevia aineita olisi taistelemassa tuntiraameista. Toisaalta on kysyttävä, että jos on olemassa kielipainotteinen linja, mikä on sen vaihtoehto tai vaihtoehdot. Vastaavasti voidaan kysyä, miksi nuori haluaisi valita itselleen ylimääräisiä oppitunteja lukujärjestykseensä, olivat ne minkä aineen tunteja hyvänsä, kun taas ne, jotka jättävät valinnan tekemättä, pääsevät vähemmällä työllä ja voivat keskittyä suoriutumaan paremmin 'varsinaisista' pakollisista 'tärkeämmistä' opinnoista.

Lukion nykyinen järjestelmä luo vastakkainasettelua reaaliaineiden ja kielten välille. Aineiden välille syntyneestä keskinäisestä taistelusta ei ole etua

kummallekaan osapuolelle eikä oppimiskulttuurille, jonka tulisi olla innostava, kannustava ja suvaitsevaisuuteen kasvattava. Suvaitsevaisuuteen kasvamisessa juuri vieraiden kielten pitäisi tuoda oman lisäarvonsa koulumaailmaan erilaisia kulttuureja edustaessaan. Lähtökohtana koulujärjestelmän tulisi kohdella kaikkia tasapuolisesti, valinnaisuudenkin osalta.

Ongelma ei siis ole itse kielten opiskelu, vaan koulujärjestelmää on tarkasteltava kokonaisuutena. Ongelma eivät siis ole kielet, vaan se, miten koulujärjestelmä ottaa opiskelijoidensa kielellisen kehittymisen huomioon niin, että jokaisella koululaisella ja opiskelijalla on tasapuoliset mahdollisuudet hankkia monipuolinen kielitaito koulutuksen jatkumossa esi- ja peruskoulutuksesta lukioon ja lukiosta yliopistoon sekä kaikilla muillakin koulutusasteilla.

Kannustimia valinnaisten kielten opiskeluun tarvittaisiin myös lisää. Hyödyn kokemukset valinnasta tulisi olla suurempia kuin siitä aiheutuvat haitat. Muussa tapauksessa opiskelija tuntee turhautumista ja opiskelumotivaatio laskee. Valitulla kielellä tulisi olla käyttöarvoa. Yksi kannustin lukiolaisille voisi olla yliopiston valintakriteereissä monipuolisen kielitaidon huomioiminen. Kun valintapisteissä palkitaan vieraan kielen hyvästä kielitaidosta, yliopisto-opintojen aikana voi keskittyä monipuolistamaan ja syventämään hankittua kielitaitoa haluamallaan tavalla eikä resursseja ja aikaa kulu puutteellisten taitojen paikkaamiseen.

Nykyinen negatiivinen suuntaus kielten opiskelussa peruskoulu- ja lukioasteella ja dramaattinen kielten opiskelun väheneminen osoittavat, että järjestelmä ei toimi halutulla tavalla. Huolestuttavaa on alueellisen eriarvoisuuden lisääntyminen. Kielten opiskelun käytännön ongelmia ja ratkaisumalleja tulee selvittää ennen kuin kielitaitovarannon rapistumisella on pitkäkantoisempia vaikutuksia.

Peruskouluasteella kielten opiskeluun voisi olla kevyempi ote niin, että kielikylvyin eri jaksoissa tutustutetaan oppilaita useampiin eri kieliin ja herätellään kiinnostusta eri kulttuureihin. Myöhemmin, esimerkiksi yläasteen loppupuolella tai siirryttäessä lukioon, tutustuttuaan jo alaluokilla eri kieliin ja kulttuurialueisiin, nuoret olisivat tietoisempia siitä, mitkä kielet parhaiten sopisivat omaan kielivalikoimaan.

Kieli on kaiken oppimisen väline. Siten kielten ja muiden oppiaineiden integroimista tulisi tutkia siitä näkökulmasta, että kielten ja kulttuurien tuntemus kulkevat käsi kädessä. Koulujen kansainvälistyminen ja kansainväliset projektit tuovat luonnollisella tavalla mahdollisuuden eri kielten harjoittamiseen eri kulttuurien edustajien kohdatessa. Opetushallitus palkitsi Oulun Suomalaisen Yhteiskoulun lukion projektista YET (Youth, Europe and Theatre) vuoden 2008 European



Label<sup>36</sup>–laatuleimalla. Tässä kansainvälisessä hankkeessa integroitiin eri oppiaineita saman projektin alle. Kansainvälisissä projekteissa tyydytään yleensä englannin kieleen kommunikointikielenä, vaikka ne tarjoaisivat ainutlaatuisen mahdollisuuden eri kielten opiskelun kontaktissa kohdekielen puhujien kanssa. Ongelmaksi nousee kuitenkin se, ettei oman koulun opettajilla todennäköisesti ole tarvittavien kielten osaamista, jos he eivät ole yliopistossa niitä opiskelleet.

Integroimisen tuomia mahdollisuuksia tulisi tutkailla molempiin suuntiin: kielten opiskelun sisällyttämistä muiden aineiden substanssiopetukseen ja toisaalta muiden substanssiaineiden sisältöjä kielten opetukseen. Tämä voisi merkitä myös yliopiston opettajankoulutuksen aineyhdistelmien tarkastelemista uudessa valossa. Ainerajoja rikkomalla ei ainoastaan kielten opiskelijoiden vaan myös esimerkiksi maantieteen ja historian opettajien työsalakuun sopisi hyvinkin erikoistuminen johonkin harvinaisempaan kieleen ja sen hyödyntäminen opetustyössä.<sup>37</sup>

Yksi ratkaisu kielten opiskelun monipuolistamiseksi voisi olla myös se, että oman koulun kieltenopettaja pystyisi vetämään perehdyttämiskursseja esimerkiksi italian, espanjan tai venäjän kielessä. Näin säästyisi niin opettajan kuin koulujen resursseja, ja pienempienkin ryhmien muodostuminen omaan kouluun olisi mahdollista. Pohjois-Suomen kieltenopettajien kielipaletista harvalta kuitenkaan löytyy pätevyyttä opettaa pieniä kieliä. Oulussa ei ole mahdollista aineopintojen suorittamiseen pienissä kielissä. Niinpä pätevytykseen kieltenopettajien ja opettajiksi valmistuvien on haettava taidot muista yliopistoista. Kielikeskuksen rooli kielten sivuaineopintojen tarjoajana voisi tästä näkökulmasta olla merkittävä.

Jos pohjoisessa niin peruskouluissa, lukioissa kuin yliopistossa halutaan eri kielten oppimista monipuolistaa, niin Oulun yliopiston tulisi ottaa siinä aktiivisempi rooli. Yliopiston kielten opetuksen tulee olla suunnitelmallista ja pitkäjänteistä, johon yliopiston tulisi sitoutua. Yliopiston tulisi huolehtia pätevien opettajien kouluttamisesta eri kouluasteilla tarvittaviin kieliin. Lisäksi eri kielten osaamisen tuomaa ammatillista lisäarvoa tulisi pohtia eri tiedekunnissa, eikä ainoastaan opettajan ammattiin pyrkivien näkökulmasta. Kielten oppimisen jatkumon toteutumista on myös tärkeää tutkia, mihin yliopiston tulisi tarjota mahdollisuuksia. Kielikoulutuskentän tutkimuksen yhdistäminen kielikeskusopettajuuteen toisi myös kokonaisuuteen yhtenäisyyttä.

---

<sup>36</sup> European Label on Euroopan unionin kehittämä kieltenopetuksen eurooppalainen laatuleima kieltenopetuksen tehostamiseksi. Sen tavoitteena on tukea erityisesti harvinaisempien kielten opiskelua ja korostaa kielitaidon ja kieltenopiskelun merkitystä. Laatuleiman vuoden 2008 painoalueina olivat kulttuurienvälinen vuorovaikutus, kielet työelämässä sekä kieliohjelman monipuolistaminen. Laatuleimakilpailu järjestettiin vuonna 2008 yhdennentoista kerran. Ks. lisää: Opetushallituksen [www.edu.fi](http://www.edu.fi) sivuilta.

<sup>37</sup> Ks. Turunen, Heikki: Vieraskielisen opetuksen synty ja nykytila Suomessa. (10.2.2009)

### 3. KIELEN MERKITYKSEN MUOTOUTUMISESTA

Tässä luvussa tarkastelen vieraan kielen osaamisen merkitystä. Etsin tekijöitä, miksi jokin kieli koetaan tärkeäksi. Esimerkkinä käytän italian kieltä ja tarkastelen eri näkökulmista kielen merkityksen muotoutumista. Pohdin myös syitä, miksi monipuolinen kielitaito ja eri kielten osaaminen on tärkeää yliopisto-opiskelijoiden kansainvälistymisen kannalta ja mitä lisäarvoa kieltenopiskelu tuo opiskelijan henkilökohtaisen ammatillisen profiloitumisen näkökulmasta.

#### **3.1 ITALIAA LYHYT OPPIMÄÄRÄ: KULTTUURIKIELESTÄ KÄYTTÖKIELEKSI**

Tutkimukseni osassa II analysoin tilastolliselta pohjalta italian kielen kurssien opiskelijamääriä sekä niiden jakaumia ja kehittymistä tiedekunnittain Oulun yliopistossa. Toisen osan tuloksista käy ilmi, että Oulun yliopiston kasvaessa ja kansainvälistyessä italian opiskelijamäärät ovat viimeisten vuosikymmenten aikana nelin–viisinkertaistuneet. Vastaavanlainen kehitys on ollut nähtävissä muissakin pienissä eli Suomessa harvinaisemmissa kielissä. Yliopistossa vuosittain aloittavien opiskelijoiden lisääntynyt määrä selittää kuitenkin vain osin vuosien varrella tapahtuneen kiinnostuksen moninkertaistumista. Englannin valta-asema lingua francana on vahvistunut akateemisissa ja kansainvälistyvissä yhteistyöverkostoissa, mutta kiinnostus myös muiden kielten oppimiseen ja eri kulttuurialueisiin erikoistumiseen on lisääntynyt. Useammille eri kielille on käyttöä.

Monelle Italian kävijälle on hyvin tuttua, että Italiassa englannin kielellä ei välttämättä pääse syvällisempään ajatusten vaihtoon ja kontaktit jäävät pinnallisiksi. Myös yksinkertaisilta tuntuvien käytännön asioiden hoitaminen voi osoittautua ilman italian kielen osaamista hankalaksi. Italiassa olen usein ollut todistamassa tilanteita, joissa englantia puhuvat matkailijat ovat joutuneet hankaliin tilanteisiin sen vuoksi, etteivät ole osanneet edes italian alkeita. Asenne ja kohtelu voi olla todella myönteisempää, kun osaa 'Saapasmaan' kieltä. Syynä tähän voi olla italialaisten yleisesti heikko englannin kielen taito. Italialaiset osaavat kyllä kieliä, kuten antiikin kieliä latinaa ja kreikkaa. Muita yleisesti osattavia kieliä ovat ranska, jota ymmärretään erityisesti Ligurian, Piemonten ja Valle d'Aostan maakunnissa, ja saksa, jota puhutaan Pohjois-Italiassa Alto Adigen alueella ja koko maassa erityisesti turismin parissa. Espanjan ymmärtäminen ei tuota suuria ongelmia

italialaisille kielisukulaisuuden vuoksi. Englannin kielen tärkeys on Italiassakin nousemassa. Italiassa on viime vuosina voimaan tulleiden koulutusjärjestelmää koskevien lakien myötä tavoitteena lisätä vieraiden kielten opiskelua jo peruskoulutasolta. Erityisesti lukioissa on lisätty vieraiden kielten opiskelua. Esimerkiksi klassisen lukion ohjelmaan on lisätty englanti koko viiden vuoden ajanjaksoon. Kielipainotteisessa lukiossa luetaan kolmea vierasta kieltä ensimmäisestä luokasta lähtien. Myös musiikkilukiossa on pakollisena kaksi vierasta kieltä, samoin humanistisessa lukiossa. Lakiuudistusten myötä koulujärjestelmään on kohdistunut kuitenkin voimakkaita säästötoimia, joten nähtäväksi jää, miten muutokset vaikuttavat italialaisten kielitaitoon. Muutosten käytännön vaikutuksia saadaan odottaa kymmenien vuosien päähän.<sup>38</sup>

Pitkän tähtäimen opiskelulla vieraan kulttuurin tuntemisessa pääsee tasolle, jolla emotionaaliset merkitykset sekä kielen käytön kulttuuri- ja kontekstisidonnaiset vivahteet tulevat elimelliseksi osaksi kielen oppijan kompetenssia. Tärkeää näiden oppimisessa ovat myös aidot kontaktit kielenpuhujien kanssa ja mieluiten kohdekielisessä ympäristössä. Antoisaa italialaisten kanssa kommunikoidessa on, että he arvostavat jo vähäistäkin italian kielen taitoa. Kielten opetukseen on integroitu kohdemaan tai kohdealueen kulttuurin tuntemuksen lisääminen, sillä kieltä opitaan, jotta voidaan tutustua kohdemaahan, sen ihmisiin ja tapoihin. Englannin kieltä käytetään yleisesti lingua francana kommunikoinnin välineenä eri äidinkieltä puhuvien välillä eikä se silloin edusta puhujansa kulttuuri-identiteettiä.

Yhteistyö ja kommunikoiminen italialaisen kanssa italiaksi, tutustuminen kielen kautta syvällisemmin kohdemaan kulttuuriin voi kantaa aivan toisenlaiselle ymmärryksen tasolle. Nykyään Suomenkin supermarkettien hyllyiltä löytyvät italialaiset pastat ja juustot, ymmärretään al denten merkitys, lisäksi tunnetaan prosciutto di Parma, Parman kinkku ja varsinkin Berlusconin edesottamukset. Tulkitsemme ja suodatamme kaiken oman kulttuuriimme välityksellä ja makuumme sopivassa suhteessa. Ruokakulttuurin tuntemuksesta on vielä pitkä askel eri kontekstisidonnaisten toimintakulttuurien ja sosiaalisten ilmiöiden ymmärrykseen. Paras tie on lähestyä näitäkin kohdekielen välityksellä, sillä kohdekieli avaa oven vieraaseen kulttuuriin. Englannin kielen välityksellä tuo ovi voi hieman raottua, mutta kontaktit paikallisiin jäävät usein melko pinnallisiksi. Kulttuuri on kietoutuneena itse kieleen, sen merkityksiin ja ilmenee kielen käytössä.

Kulttuurienvälinen viestintä on noussut omana sisältökokonaisuutena erityisesti humanististen tieteiden oppiaineisiin. Esimerkiksi Oulun yliopistossa germaanisen filologian, historian, kulttuuriantropologian ja saamelaisen kulttuurin oppiaineiden

---

<sup>38</sup> Riforma Gelmini –nimellä kulkeva koululainsäädännön uudistus kattaa lait Legge 133/2008, *Gazzetta Ufficiale* n. 195 del 21 agosto 2008 - Suppl. Ordinario n. 196; Legge 169/2008, *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31 ottobre 2008.

esittelyssä<sup>39</sup> mainitaan sen kuuluvan opintoihin. Myös omana oppiaineena kulttuurienvälinen viestintä (Intercultural Communication, Intercultural Studies) on saanut viime vuosina erityistä painoarvoa maisteriohjelmissa ja jatko-opinnoissa. Niissä lähestymistapa on usein yleiskulttuurinen eli teoreettisista näkökohdista tarkastellaan kulttuurista monimuotoisuutta ja kanssakäymistä. Tämä taas antaa pohjaa kulttuurispesifiseen tarkasteluun eli tiettyyn kulttuuriin liittyvien erityispiirteiden tutkimiseen.<sup>40</sup> Monet näistä opintokokonaisuuksista ovat englanninkielisiä eli kansainvälisiä ohjelmia. Ne antavat hyvän taustan lähestyä yksittäistä kulttuuria, mutta työelämässä ja erityisesti yritystoiminnassa tarpeellinen kulttuurintuntemus vaatii kohdemaan tuntemista sisältä päin. Tässä kohdemaan kielen tuntemus on avaintekijä. Koulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota työelämätarpeisiin ja kulttuurispesifiin tuntemukseen, mihin viittaavat myös Marjatta Huhdan tutkimusten tulokset<sup>41</sup>, joiden keskeisiä johtopäätöksiä ovat, että liian kapean kielitaidon lisäksi työntekijöiltä puuttuu kulttuurin tuntemusta.

Mikä sitten on italian kielen tilanne ja merkitys maailmalla? Onko italian kielellä käyttöarvoa? Tarvitaanko italian kielen taitajia? Eri konteksteissa kieliä arvostetaan eri tavalla, mihin voi vaikuttaa hyvin erilaisia tekijöitä, jotka taas painottuvat eri tavalla riippuen siitä, kenen ja mistä näkökulmasta asiaa katsellaan. Ei siis ole olemassa yhtä kielten hierarkiaa, vaan on erilaisia luokitteluja ja kategorisointeja. Näitä olen käsitellyt tutkimukseni johdanto-osassa s. 22–30, 37, 61 sekä osassa I s. 67. Muiden muassa Phillipson (1997) tarkastelee kielen merkitystä sosiaalisena ilmiönä, jolloin siihen vaikuttaa mitä moninaisimpia tekijöitä. Makrotason kielipolitiikan linjaukset taas perustuvat valtaapitävien ideologioihin eikä valitulle kielihierarkialle anneta vaihtoehtoja.

Yksilön kannalta merkitseviä ovat omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja jonkin kielen valitseminen opiskeltavaksi kieleksi lähtee henkilökohtaisista motiivaatiotekijöistä, joihin taas vaikuttaa monia ulkoisia tekijöitä (opiskelumotiiveista tutkimuksen osa III luku 2 ja 3.3). Kansallisen tai alueellisen kielikoulutuspolitiikan linjauksissa taas valitaan kieliä, joita yhteiskunnan kannalta pidetään muita tärkeämpinä ja joihin investoidaan koulujärjestelmän puitteissa.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Opiskelijavalinta 2010, humanistinen tiedekunta, Oulun yliopisto, verkkosivu. <http://www oulu.fi/hutk/opiskelu/opiskelijavalinta/valintaopas2010.html>. (12.3.2010).

<sup>40</sup> Esim. Maisteriohjelmat, Jyväskylän yliopisto, verkkosivu. (12.3.2010).

<sup>41</sup> Huhta 2010: 249, Huhta 1999: 12–13.

<sup>42</sup> Kielten kilpailusta, kielten aseman määräytymisestä ja kielisuunnittelusta ks. Phillipson 1997, Piri 2001: 56–79, Guiglia 2006.

Kieliä voidaan merkityksellistää hyvin eri tavoin esimerkiksi seuraavan kokoamani listan tekijöiden perusteella:

1. kuinka laajasti eli kuinka monessa eri maassa kieli on virallinen kieli
2. kuinka moni puhuu kieltä äidinkielenä eri maissa ja maailmalla (migraatio)
3. kuinka moni puhuu kieltä toisena kielenä
4. kuinka laajasti kieli on käytössä opetettavana kielenä
5. kuinka suuri merkitys kielellä on lingua francana (globaali käyttöarvo) eli onko sillä käyttöarvoa kommunikointivälineenä ihmisten välillä, jotka puhuvat sitä vieraana/toisena kielenä
6. onko kielellä käyttöarvoa kansanvälisesti monikulttuurisissa konteksteissa
7. kuinka laajasti kielellä on käyttöarvoa työkielenä esim. talouden eri aloilla, diplomatian kielenä
8. onko kielellä kaupankäynnissä käyttöarvoa
9. kuinka paljon kieleen panostetaan rahallisesti, jotta sen käyttö leviäisi maailmalla (vrt. englantia, saksa, espanja, portugali)
10. millainen on kielen puhujien sosiaalinen tausta (high/low variety, valtaväestö vs. muut ryhmittymät)
11. millainen sosiaalinen käyttöarvo kielellä on erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa (yhdistää harrastus, elämäntapa, ideologia, poliittinen vakaumus)
12. millainen ideologinen läheisyys kielen puhujiin on olemassa eli onko kielen puhujiin mahdollista samaistua
13. kuuluuko kieli perinteisten siirtomaavaltujen kieliin (länsimaisen valtakulttuurin vaikutus)
14. millaisia ovat kielen taustalla olevat (korkea)kulttuuriset arvostukset
15. millaisia kulttuuri-historiallisia tai sivistyksellisiä arvoja kieli edustaa
16. kuinka vahva kielellinen identiteetti kielen puhujilla on (tietoinen kielen vaaliminen yhteisössä)
17. kuinka suurta poliittista valtaa kieli edustaa
18. kuinka suurta taloudellista valtaa kieli edustaa
19. kuinka suurta sotilaallista valtaa kieli edustaa
20. millainen on kielten elinvoimaisuusaste (vrt. vähemmistökielten kilpailu henkiin jäämisestä)
21. onko kielellä uskonnollista arvoa (juutalaisuus, katolilaisuus, islamilaisuus)
22. edustaako kieli moderniutta ja trendikkyyttä
23. onko kielellä tai sen edustamalla kulttuurilla mediatrendikkyyttä
24. millaisia tunteita ja asenteita kohdistuu kieltä ja sen puhujia kohtaan
25. millainen on kielen dynaamisuus eli onko kielen (edustaman kulttuurin) arvostus kasvussa vai laskussa.

Pyrin seuraavaksi italian kieltä esimerkkinä käyttäen kuvaamaan tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa italian kielen asemaan ja tärkeäksi kokemiseen. Seuraava lista kuvaa italian kielen merkitystä maailmalla kielen puhujien määrän mukaan eli kielen levinnäisyyden mukaan. Lähteenä olen käyttänyt lähinnä Ethnologuen<sup>43</sup> tilastoja sekä Coveri et al. (2003: 66–71) teosta ja Italiano 2000-tutkimusta.

---

<sup>43</sup> Lewis, M. Paul (ed.) 2009: Languages of the World.

- Italiassa n. 60 miljoonaa asukasta
- italialaisia maailmassa on lähes 70 miljoonaa ja italian kielen puhujia on arviolta kaikkiaan 126 miljoonaa
- Italian kieli on viidenneksi eniten opiskeltu vieras kieli maailmassa
- Italiasta on lähtenyt lähes 30 milj. italialaista emigranttia maailmalle 150 vuoden aikana
- Nykyään n. 600.000 osa-aikasiirtolaista (oleskelevat 3– 6 kk. ulkomailla/vuosi)
- Euroopan maissa asuu italian kansalaisia lähes 2,2 miljoonaa, Pohjois-Amerikassa 322.000, Keski- ja Etelä-Amerikassa runsaat 1.200.000, Afrikassa 84.000, Aasiassa 32.000 ja Oseaniassa 120.000
- Eurooppalaisista italiaa äidinkielenään puhuvia on toiseksi eniten eli 16 %, saksan kieltä puhuvia on eniten eli 24 %
- Italia on virallinen kieli seuraavissa maissa: Italia, Sveitsi, Kroatia, (Malta vuoteen 1936), San Marino, Slovenia ja Vatikaanivaltio
- Maltalla 118.000 asukasta, joilla italia on L2-kieli
- Maltalla italia oli virallinen kieli vuoteen 1934, jolloin maltan kieli syrjäytti sen. Koulussa ja yliopistossa opetetaan italiaa, maltalaiset katsovat Italian televisiokanavia ja italiaa käytetään matkailun ja kaupan kielenä
- Korsikan saarella suuri osa asukkaista puhuu italiaa, italia oli Korsikan virallinen kieli vuoteen 1859
- Sveitsissä on 525.000 italian kieltä äidinkielenään puhuvaa (vuoden 2009 väestöntutkimus), italia maan virallinen kieli
- Kroatiassa 30.000 italialaista syntyperää olevaa asukasta, 19.600 italian puhujaa vuonna 2001, italia maan virallinen kieli
- Monacon ruhtinaskunnassa asukkaista 20 % on italialaisia
- San Marinossa 25.000 asukasta (vuonna 2004) ja italia on kansalliskieli
- Ranskassa on miljoona italiaa äidinkielenä puhuvaa, jotka ovat kaksikielisiä eli puhuvat myös ranskaa
- Sloveniassa on 4.010 italian kieltä äidinkielenä puhujaa (vuoden 1991 väestöntutkimus), italia on virallinen kieli Istriian maakunnassa, joka on aikaisemmin kuulunut Italiaan
- Vatikaanivaltiossa on noin 1.000 italian kielen puhujaa
- Italialaisten suuren maastamuuton vuoksi merkittäviä italialaisia yhdyskuntia on seuraavissa maissa: Yhdysvallat, Meksiko, Brasilia, Argentiina, Venezuela, Uruguay, Australia, Kanada, Ranska, Saksa, Sveitsi, Belgia, Chile ja Yhdistynyt Kuningaskunta
- Italian entiset siirtomaa-alueet ovat: Albania, Libya (nykyään italia kaupan kieli ranskan ja englannin lisäksi), Eritrea, Etiopia ja Somalia, jossa italia oli virallinen kieli vuoteen 1963 ja yliopistossa opetuskieli vuoteen 1991 eli sisällissodan syttymiseen asti
- Albaniassa puhutaan ja ymmärretään yleisesti italian kieltä maantieteellisen läheisyyden vuoksi. Mm. Italian televisiota katsotaan yleisesti. Monet albanalaiset ovat lähteneet Italiaan, mikä on luonteeltaan työperäistä muuttoa
- Eritreassa italia on L2-kieli, maassa on muutama italiaa äidinkielenään puhuva
- Kanadassa kolmanneksi suurin kieliryhmä ovat äidinkielenään italiaa puhuvat (661.000 puhujaa)
- englanninkielissä Kanadassa italia on toiseksi eniten opiskeltu kieli ranskan jälkeen

- Yhdysvalloissa italiaa kotikielenä puhuu yli miljoona ihmistä
- Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa italia on neljänneksi eniten opiskeltu kieli ranskan, espanjan ja saksan jälkeen
- Itä-Eurooppa puhuu italiaa: mm. Unkarissa, Venäjällä ja Ukrainassa, jossa italia on eniten opiskeltu vieras kieli
- Wienissä italia on toiseksi eniten opiskeltu vieras kieli englannin jälkeen
- Montenegrossa italia on pakollinen kieli yläasteella, valinnainen ala-asteella ja maassa on 30.000 italian kielen yliopisto-opiskelijaa
- Australiassa (vuonna 2006) italian kieli oli englannin jälkeen eniten kotikielenä puhuttu kieli (n. 317.000 puhujaa)
- Brasiliassa italia on tunnustettu etniseksi kieleksi ja siksi se on pakollinen vieras kieli oppivelvollisuuskoulussa
- Merkittäviä määriä italian kielen puhujia on seuraavissa maissa: Argentiina, Australia, Belgia, Bosnia ja Herzegovina, Brasilia, Kanada, Chile, Kroatia, Egypti, Eritrea, Ranska, Saksa, Israel, Libya, Liechtenstein, Luxembourg, Malta, Paraguay, Filippiinit, Puerto Rico, Romania, San Marino, Saudi Arabia, Slovenia, Somalia, Etelä-Afrikka, Sveitsi, Tunisia, Yhdistyneet arabimaat, Yhdistynyt Kuningaskunta, Yhdysvallat, Uruguay, Vatikaani-valtio.

Edellinen lista kuvaa, miten laajalle italian kieli on levinnyt maailmassa ja monissa maissa italia on yksi tärkeimmistä kielistä. Italian kielellä on siis laajasti käyttöarvoa maailmalla. Viimeisten 50 vuoden aikana Italian imago maailmalla on muuttunut käänteentekevästi ja italian kieli on valtaamassa kansainvälisen kommunikointikielen asemaa. Italian kielen tuntemus leviää, sitä opiskellaan entistä enemmän<sup>44</sup>. Tästä on osoituksena myös Dante Alighieri-seurojen leviäminen. Seuroja on yli 500 eri puolilla maailmaa ja ne levittävät Italian kielen ja kulttuurin tuntemusta<sup>45</sup>.

Italialaisten maastamuutto on historian saatossa ollut runsasta ja italialaisten määrä ulkomailla on edelleen kasvussa. Fondazione Migrantesin tutkimusraportin Rapporto "Italiani nel mondo" 2009 mukaan ulkomailla asuvien kansalaisuutensa säilyttäneiden italialaisten määrä on kaikkiaan lähes 4 miljoonaa, mikä vastaa 6,6 % koko Italian kansalaisista. Italiassa arvioidaan olevan saman verran ulkomaalaisia. Vuonna 2001 ulkomailla syntyi 900.000 Italian kansalaista. Italiasta ulkomaille lähdetään hanakimmin Etelä-Italiasta Sardinia ja Sisilia mukaan luettuna, missä edelleen ei koeta olevan riittävästi menestymisen mahdollisuuksia. Etelästä lähteneiden määrä on noin 1,4 miljoonaa. Sisiliasta on lähtenyt eniten eli noin 600.000 maastamuuttajaa. Eteläitalialaisten<sup>46</sup> osuus lähtijöistä on noin 55 %. Suhteutettuna kohdemaan asukaslukuun eniten italialaisia on lähtenyt Saksaan (italialaista alkuperää 700.000 asukasta), Argentiinaan (18 milj.) ja Sveitsiin (6 % kansalaisista

---

<sup>44</sup> Italiano 2000-tutkimus, De Mauro et al. 2001.

<sup>45</sup> Società Dante Alighieri, <http://www.ladante.it/>. (22.3.2011).

<sup>46</sup> Italia jaetaan tilastoissa usein kolmeen eri alueeseen: Pohjois-Italia, Keski-Italia ja Etelä-Italia.



italiankielisiä, italialaiset suurin maahanmuuttajayhteisö eli heidän osuutensa on 17,5 %<sup>47</sup>), Ranskaan (4 milj.), Brasiliaan (25 milj.), Belgiaan (350.000) Yhdysvaltoihin (25 milj.), Yhdistyneeseen kuningaskuntaan (200.000), Kanadaan (1,5 milj.) ja Australiaan (2 milj.).<sup>48</sup>

Nykypäivän maastamuutto on saamassa uusia ulottuvuuksia. Ennen maastamuutto oli köyhyyden leimaamaa, mutta nykyään Italiasta ulkomaille muuttavat entistä useammin niin opiskelijat, tutkijat kuin yritys-elämän toimijat kuten teknologian asiantuntijat. Vuonna 2007 italialaisia opiskelijoita ulkomaisissa yliopistoissa oli kirjoilla 41.000 ja vuosittain ulkomaille opiskelevien määrä on kaikkiaan 60.000. Italialaisia oli Euroopan maissa Erasmus-vaihdossa vuosina 2007–2008 yhteensä 18.000 opiskelijaa.<sup>49</sup>

Ulkomaille töihin lähtevät italialaiset ovat enenevässä määrin ylemmän tason toimihenkilöitä ja johtotehtävissä toimivia. Italialaisia yrityksiä toimii ulkomaille erityisesti rakennus- ja alalla. Ulkomaille toimivat rakennusalan yritykset vastaavat lähes puolesta oman alansa koko kansallisesta liikevaihdosta. Italialaisia rakennusyrityksiä on läsnä eniten Etelä-Amerikassa.<sup>50</sup> Vakinaisemmin ulkomaille asuvien lisäksi Italiasta käy ulkomaille vuosittain arviolta yli 500.000 osa-aikasiirtoista, jotka työskentelevät kolmesta kuuteen kuukautta vuodessa Italian rajojen ulkopuolella. Matkailijoita vuonna 2008 Italiasta lähti ulkomaille kaikkiaan 28,7 miljoonaa, joista ulkomaille yöpyi 9,2 miljoonaa. Yöpymisten kesto oli keskimäärin vajaat kymmenen päivää. Matkailulukujen mukaan työn vuoksi tehtiin kaikkiaan 64 miljoonaa yöpymistä, joihin käytettiin 160 miljoonaa euroa. Tärkeimmät työperäisen matkailun kohdemaat olivat Kiina, Belgia ja Saksa.<sup>51</sup>

Italian kulttuurin ja talouden leviämisen välillä on tiivis yhteys, mikä on lisännyt italian kielen menestystä ja leviämistä maailmalla. Italian kulttuurin houkuttelevuutta ovat nostaneet tekijät, kuten italialainen muodin, elokuvataiteen, ruokakulttuurin ja yleensä italialaisen elämäntavan leviäminen maailmalle. Italian kulttuurin levitessä ja tullessa tunnetuksi maailmalla kasvaa sen mukana myös Italian talouden vetovoima. Italian kieltä opiskeltiin maailmalla 50 vuotta sitten lähinnä latinan kielen laajan tuntemuksen pohjalta korkeakulttuurin, kuten taiteen ja musiikin vuoksi. Tähän korkeakulttuuriin kuului myös elitistinen turismi (turismo d'élite) yhtenä osana. Italialainen taide ja kulttuuri vetävät edelleen

---

<sup>47</sup> Informazioni sulla Svizzera, Popolazione. (21.3.2011).

<sup>48</sup> Suluissa maassa asuvien italialaisten alkuperää olevien asukkaiden lukumäärä. Rapporto "Italiani nel mondo", (12.3.2010); Guiglia 2006: 91. Maastamuutosta ks. Coveri et al. (ed.) 2003: 66-74; Sori 1979. Ks. myös Gli italiani che scelgono un futuro all'estero. Articolo in: Corriere della Sera, 3.2.2010. Italian kielen levinneisyydestä maailmalla Guiglia 2006; Balboni 2003; Turchetta 2005, De Mauro 1996, Baldelli 1987.

<sup>49</sup> Rapporto "Italiani nel mondo" 2003: 4, 7.

<sup>50</sup> Rapporto "Italiani nel mondo" 2003: 3.

<sup>51</sup> Rapporto "Italiani nel mondo" 2003: 4.



puoleensa nykypäivänäkin, sillä kulttuurin käsite on huomattavasti laajentunut ja tullut suuremman massan saavutettaville – samoin kuin turismi. Tullio De Mauro näkee merkittävänä, että katolinen kirkko on omaksunut italian kielen käyttökieliseksi maailmanlaajuisesti. Se on levittänyt kiinnostusta omalta osaltaan italian kieleen.<sup>52</sup>

Italian ulkoministeriön teettämässä tutkimuksessa Italiano 2000 (De Mauro et al. 2001) syinä opiskella italiaa nousevat merkittäviksi yritystoimintaan ja kaupankäyntiin liittyvät motiivit. Italian kieli miellyttää myös siksi, että se ei ole vallan käytön kieli, vaan enemmänkin sillä ilmaistaan tunteita ja mielihyvää. Italia on keskustelunaidon, taiteen ja musiikin kieli. Italian kielen oppimiseen liittyy siis paljon affektiivisia motivaatiotekijöitä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että italian kielestä on tullut kansainvälisen kommunikoinnin kieli. Samalla kun italian kieli leviää maailmalla, ajaa se yleisesti italialaisten etuja niin kulttuurin, tieteen ja taiteen kuin myös talouden alalla, ja italian kielellä voi olla tulevaisuudessa merkittävä rooli erityisesti korkeiden kulttuuriarvojen välittäjänä.<sup>53</sup>

Italian opetusta ulkomailla antavat Italian kulttuuri-instituuttien lisäksi Dante Alighieri- koulut, paikalliset yliopistot ja lukiot sekä monet muut koulutusinstituutiot. Myös peruskoulutuksessa opiskellaan italiaa. Kulttuuri-instituuteissa italian opiskelu on lisääntynyt vuodessa keskimäärin jopa lähes 40 %. Italia on tutkimuksen mukaan nousemassa saksan kielen kanssa neljännelle sijalle maailmalla eniten puhuttujen vieraiden kielten listalla, jonka kärjessä ovat englanti, ranska ja espanja.<sup>54</sup>

Italian kielen merkityksen kasvamisesta kansainvälisen kommunikoinnin kielenä kertovat myös eri puolilta maailmaa kantautuvat tiedot italian opiskelusta: Argentiinassa - maassa, joka on ollut useampienkin Italiasta ulospäin kohdistuneiden muuttoliikkeiden kohteena - jopa 65 % asukkaista on italialaista alkuperää. Heille opiskelun motiivi on siis valtaosin paluu omille juurille. Argentiinassa englannin jälkeen tärkein vieras kieli on italia, jota vuodesta 1985 opiskellaan kouluissa pakollisena vieraana kielenä. Koko Latinalaisessa Amerikassa italian opiskelijoiden määrä Italian kulttuuri-instituuttien järjestämällä kursseilla kaksinkertaistui viidessä vuodessa (1995–2000) Italiano 2000- tutkimuksen<sup>55</sup> mukaan. Kasvun maita olivat Argentiinan lisäksi Meksiko, Kuuba ja Brasilia. Meksikossa italia on kolmanneksi puhutuin vieras kieli englannin ja ranskan jälkeen.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> Seconda Settimana della Lingua italiana: In videoconferenza alla Farnesina con i cultori della nostra lingua sparsi nel mondo sul ruolo dell'italiano. 2002.

<sup>53</sup> De Mauro et al. 2001.

<sup>54</sup> De Mauro et al. 2001.

<sup>55</sup> De Mauro et al. 2001.

<sup>56</sup> L'America Latina scopre il fascino della lingua italiana. 2004. Ks. myös: Se l'italiano si studia a ritmo di tango. 2005.

Italiano 2000– tutkimuksen (De Mauro et al. 2001) mukaan Italian kulttuuri-instituuttien kielikurssien suosio on kasvanut eniten Aasiassa. Japanissa italian opiskelu on jo parikymmentä vuotta ollut kovaa huutoa, kauppojen italian oppikirjat ovat menneet kuin kuumille kiville ja italian kielen televisio- ja radiokursseja seurataan tiiviisti ja niiden kurssimateriaalia myydään satoja tuhansia kuukausittain. Italiaa opiskellaan yksityisissä ja valtion kouluissa. Vuonna 2007 Japanin Dante Alighieri– seuran teettämässä tutkimuksessa Tokion ja Nagoyan suurkaupunkialueilla, ilmenee kuitenkin italian opiskelijoiden määrässä laskua. Silti pelkästään näiden kaupunkien yliopistoissa opiskelee arviolta 4.000 italian opiskelijaa ja italiaa eri kouluissa opiskelevien määrä yltää pitkälti yli 10.000 opiskelijan. Japanissa arvioidaan olevan kaikkiaan puoli miljoonaa italian opiskelijaa. Englannin ja kiinan jälkeen italian arvioidaan olevan kolmanneksi tärkein opiskeltava vieras kieli Japanissa.<sup>57</sup>

Myös kiinalaiset ovat löytämässä Italian, mistä merkinä on Sienan ja Perugian ulkomaalaisyliopistojen kiinalaisten opiskelijoiden huima kasvu<sup>58</sup>. Unkarissa italiaa osataan yleisesti. Samoin Venäjällä, missä italian kieltä pidetään merkittävänä kulttuurikielenä ja Italia on Venäjän tärkeimpiä kauppakumppaneita. Katolisissa maissa pidetään italian kielen tuntemusta tärkeänä, sillä moni haaveilee pyhiinvaellusmatkasta Roomaan, Vatikaaniin tai muihin uskonnollisiin kohteisiin Italiassa.

Matkoillani ulkomailla testaan aina italian kielen toimivuutta kommunikointikielenä eli italian kielen käyttöarvoa. Olen todennut, että italian kieli toimii Euroopassa aina Puolasta Brysseliin. Puolassa vietettyäni ummikkona pari päivää, ainoa yhteinen kommunikointikieli paikallisten kanssa oli italia. Samoin Brysselissä olen matkailijana selvinnyt pelkällä italian kielellä. Baareista, ravintoloista ja hoteleista löytyi aina italian taitoista henkilökuntaa. Yksi syy tähän on, että Belgiassa on omat erityiset historialliset yhtymäkohtansa Italiaan maastamuuton kohdemaana maiden välillä solmitun kahdenkeskisen sopimuksen kautta<sup>59</sup>. Myös Saksassa saa vatsansa täyteen niin makeaa kuin suolaista italialaisissa ravintoloissa ja jäätelöbaareissa. Espanjalaisten kanssa tulee suhteellisen hyvin ymmärrettyä italialaista pohjalta kielisukulaisuuden vuoksi, vaikkei espanjan kieltä taidaakaan. Samasta syystä myös ranskan, portugalin ja romanian kielistä kirjallista tekstiä voi ymmärtää jonkin verran italialaista pohjalta. Maltalla italiaa ymmärretään, samoin Kreikassa matkaillessa.

---

<sup>57</sup> Indagine preliminare sulla diffusione dell'insegnamento dell'italiano nelle aree metropolitane di Tokyo e Nagoya 2007. Ks. myös: Benanti 2004.

<sup>58</sup> Progetto Italia – Cina 2006; Programma Marco Polo 2011 – 2012.

<sup>59</sup> Ks. Guerra 2001: 208– 230. Ks. myös Sartori 1962.

Ympäri maailmaa italian kieltä voi siis käyttää enenevässä määrin eri syntyperää olevien puhujien kanssa. Italian kieli on siis muuttumassa pelkästä ihannoidusta kulttuurikielestä myös välinekieleksi, jolla on käyttöarvoa nykypäivän kansainvälisen kommunikoinnin kielenä.<sup>60</sup>

Myös Oulussa italian kielen osaajille on tarvetta. Koulujen, yliopiston ja ammattikorkeakoulun kansainväliset vaihto-ohjelmat ovat arkipäivää, ja italialaisten kanssa kommunikointi luonnistuu parhaiten italian kielellä. Italiaan lähtevien määrää tulisi saada nostettua, sillä lähtijöitä on selvästi vähemmän kuin tänne tulijoita Italiasta. Ouluun vaihto-ohjelmien kautta tulevat italialaiset opiskelijat pärjäävät suhteellisen hyvin englannin kielellä, mutta erityisesti ongelmatapauksissa tutoroittajan työtä helpottaisi italian osaaminen.<sup>61</sup>

Kulttuurierojen aiheuttamien sekaannusten ja hämmennyksen välttämiseksi tarpeellinen kulttuurintuntemus avartuisi kielen opiskelun kautta. Koulut tekevät kansainvälistä yhteistyötä esimerkiksi Comenius-vaihdossa ja muissa EU-rahoituksen avulla toimivissa projekteissa, jolloin italialaisten kumppanien kanssa toimimisessa opettajia helpottaisi italian kielen taito, koska italialaisten kanssa yhteisen kielen löytäminen muutoin voi olla vaikeaa. Kouluyhteistyö voi kutistua ja jäädä vähäiseksi niihin maihin, joissa Englanti ei ole valta-asemassa, ellei opettajalla itsellä ole laajaa kielitaitoa ja kulttuurintuntemusta, jonka varaan perustaa.<sup>62</sup>

Myös liike-elämä Oulun seudulla tarvitsee italian kielen taitajia ja kulttuurin tunteijoita. Kuten Oulussa toimiva Italian kunniavarakonsuli Ulla Paananen<sup>63</sup> toteaa, Englanti voi olla niin suomalaisille kuin italialaisillekin sen verran vieras kieli, että joskus jokin kulttuuriin sidonnainen seikka voi jäädä askarruttamaan jopa siinä määrin, että tarvitaan asianajajaa liikeasioiden selvittämiseksi Suomessa. Pohjois-Italia on yksi Euroopan vahvimmista talousalueista, eikä sen potentiaalia ole Suomessa vielä kovin laajasti tiedostettu. Kielen ja kulttuurin tuntemuksen kautta avautuisi uusia yritys-elämän mahdollisuuksia italialaisten kanssa.

Oulun seudulla italiaa saattoi syksyyn 2010 asti opiskella Oulun yliopiston kieli-keskuksessa alkeistasosta ylemmälle jatkotasolle kaikkiaan 50 opintopisteen verran. Avoimessa yliopistossa tarjotaan italian alkeiskursseja. Oulun lukioista Merikosken lukio, Oulun lyseon lukio, Oulun normaalikoulu, Madetojan lukio sekä Oulun kansainvälinen koulu ovat tarjonneet italian kursseja. Lisäksi kansalaisopistossa on tarjolla kolme tai neljä kurssia lukukaudessa, Oulu-opistossa tarjonta

---

<sup>60</sup> Ks. myös Intervista in esclusiva al Presidente dell'Accademia della Crusca Francesco Sabatini. 2002 sekä "L'italiano, una lingua vitale e contemporanea" 2002.

<sup>61</sup> Paananen, Ulla, Italian kunniavarakonsuli, 2009: sähköpostiviesti 31.1.2009.

<sup>62</sup> Paananen, Ulla, Italian kunniavarakonsuli, 2009: sähköpostiviesti 31.1.2009.

<sup>63</sup> Paananen, Ulla, Italian kunniavarakonsuli, 2009: sähköpostiviesti 31.1.2009.

on perinteisesti ollut laajempaa eli keskimäärin viisi eri kurssia lukuvuodessa sekä matkailuitalian kurssi. Oulun seudulla italian kursseja on ollut tarjonnassa Kiiminkijoen opistossa Haukiputaalla sekä Oulunsalon, Haapajärven, Ylivieskan, Raahen sekä Pudasjärven kansalaisopistoissa. Raahen lukiolla on Comenius-koulu Italiassa. Oulun opistoissa erityisesti alkeiskurssit ovat täynnä, mutta opetustarjontaa ei voida merkittävästi laajentaa johtuen eteen tulevasta tuntikatosta.

Edellä olen kuvannut italian kielen merkitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyvät kielen sosiaaliseen käyttöarvoon, kuten puhujien määrään ja italian kielen asemaan eri maissa. Muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa italian kielen merkityksen muodostumiseen olen koonnut seuraavaan listaan, jossa painottuvat kaupan ja talouden näkökulmat. Lista ei ole mitenkään täydellinen, ja sitä voisi monipuolistaa esimerkiksi merkittävyyksillä kulttuurin, tieteen, taiteen, kirjallisuuden ja tekniikan aloilta, jolloin kuva Italiasta muuttuisi hyvinkin erilaiseksi. Italian kulttuurihistoriallinen merkitys on suhteellisen tunnettua maailmalla ja Italiaa voidaan historiallisesta näkökulmasta pitää yhtenä eurooppalaisen kulttuurin kehtona. Tästä on osoituksena se, että Italian maaperällä sijaitsee Unescon mukaan yli puolet koko maailman taiteen ja historian maailmanperinnöstä. Italiassa on satakunta arkeologista kohdetta ja noin 3000 museota. Unescon maailmanperintökohteita Italiassa on 45, eli enemmän kuin missään muussa yksittäisessä maassa.<sup>64</sup> Globaalien markkinoiden kannalta nykypäivänä korostuu kuitenkin taloudellinen valta-asema, joten tästä näkökulmasta listalla pyrin kuvaamaan Italian nykypäivän vahvuuksia.

#### ITALIAN POLIITTINEN JA TALOUDELLINEN ASEMA

- Italia G8-maa eli yksi seitsemästä maailman teollistuneimmista maista
- vuonna 2008 rauhanturvausoperaatioihin osallistuneista 115 maasta Italia kymmenen tärkeimmän joukossa
- 3. suurin maksajamaa Euroopan unionissa
- 6. suurin maksajamaa YK:ssa
- NATO-jäsen vuodesta 1949, perustajajäsen
- maapallon 10. tärkein talousmahti BKT:n mukaan (GPD = purchasing power parity), edellä ovat USA, Kiina, Japani, Intia, Saksa, Venäjä, Brasilia, Iso-Britannia ja Ranska
- maailman 7. suurin vientimaa n. 460 miljardilla dollarilla
- maailman 7. suurin tuontimaa
- Italia yksi Suomen kymmenestä tärkeimmästä kauppakumppanista
- Venäjän toiseksi tärkein kauppakumppani
- Saksan toiseksi tärkein kauppakumppani
- Ranskan toiseksi tärkein kauppakumppani
- Egyptin tärkein eurooppalainen kauppakumppani
- Italian tärkeimmät vientikohteet Saksa, Ranska, USA, Espanja ja Iso-Britannia
- Italian tärkeimmät tuontimaat: Saksa, Ranska, Alankomaat, Belgia ja USA

---

<sup>64</sup> Unescon Maailmanperintölista: <http://whc.unesco.org/en/list>. (2.3.2011)

- Italian vahvimmat talouden sektorit bruttokansantuotteen mukaan: kauppa ja matkailu, teollisuus ja rakennusala sekä maatalous
- teollisuuden vahvoja aloja koneiteollisuus, muoti ja design, vaate- ja tekstiiliteollisuus
- pk-yritystoiminnan kannalta Italia yksi kehittyneimpiä maita maailmassa
- yritystoiminnalle ominaista luovuus, kauneuden etsintä, hyvä maku ja pitkälle jalostetut tuotteet, jotka tunnetaan maailmalla "made in Italy" tuotemerkkinä
- tuotannon, työllistävyyden ja yritysten määrän sekä viennin mukaan merkittävimpiä aloja maatalous- ja elintarvikeala, pitkälle kehitetyt metalliteollisuuden koneet ja laitteet, tekstiili- ja vaateteollisuus, teollinen muotoilu ja sisustus ja huonekaluteollisuus
- voimakkaimmin kehittyviä aloja muoti, huonekaluteollisuus, maatalous- ja elintarviketeollisuus sekä kone- ja elektroniikka-ala
- matkailu 1/3 maan bruttokansantuotteesta, alalla yli miljoona työpaikkaa
- matkailijoita Italiassa käy noin 50 miljoonaa vuodessa
- Italia 5. merkittävin matkailukohde maailmassa Ranskan, Espanjan, USA:n ja Kiinan jälkeen
- matkailun tuomien tulojen mukaan 4. merkittävin USA:n, Espanjan ja Ranskan jälkeen
- suurin eurooppalainen riisin tuottajamaa
- suurin eurooppalainen hedelmätuottajamaa
- maailman suurin korujen valmistaja
- suurin oliiviöljyn tuottajamaa Espanjan rinnalla
- maailman suurin kiwi-hedelmien tuottajamaa
- maailman suurin viinin viejä (2008)
- maailman toiseksi suurin viinin tuottajamaa vuonna 2009, suurin vuonna 2008
- maailman suurin miinojen vientimaa
- maailman toiseksi suurin aseiden (kevyet aseet, panssarivaunut, helikopterit, puolustusjärjestelmät jne.) myyjä (2008); USA nro 1, Venäjä nro 3.

Listan tiedot seuraavista lähteistä (12.3.2011):

<http://www.istat.it/>

[http://www.esteri.it/MAE/IT/Benvenuti\\_in\\_Italia/Conoscere\\_Italia/Economia.htm](http://www.esteri.it/MAE/IT/Benvenuti_in_Italia/Conoscere_Italia/Economia.htm)

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>

<http://www.finpro.fi> maaraportti Italy, Kesäkuu 2010.

<http://cronologia.leonardo.it/emitot.htm>

<http://www.forumdiagraria.org/industria-enologica-f38/italia-primo-paese-esportatore-di-vino-t2415.html>

<http://www.newsfood.com/q/dfd5f43/coldirettita-francia-sorpassa-litalia-diventando-il-primo-produttore-mondiale-di-vino/>

<http://www.appuntivari.com/2009/09/12/armi-italia-secondo-venditore-mondiale/>

[http://www.notiziariofarnesina.ilsol24ore.com/archivio\\_newsletters/Newsletter\\_27112009.pdf](http://www.notiziariofarnesina.ilsol24ore.com/archivio_newsletters/Newsletter_27112009.pdf)

<http://www.reportonline.it/2010033141922/economia/esportazione-di-armi-l-italia-fa-il-botto.html>

### 3.2 KIELITAITO JA OPISKELIJAVAIHTO

Kansainvälistyminen Oulun yliopistossa näkyy esimerkiksi siinä, että joka laitoksella alkaa olla yhteistyökumppaneita ja vaihtoyliopistoja ympäri maailmaa. Liite 1 Student Mobility 2007 kuvaa kyseisenä vuonna Oulun yliopiston vaihtoon lähtevien opiskelijoiden määrää. Siitä ilmenee, että jopa 2/3 vaihtopaikoista on maissa, joissa ei puhuta englantia äidinkielenä.

Opetusministeriön Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 todetaan, että ”*olemme tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden liikkuvuudessa jäljessä suuria tiedemaita, mutta myös pieniä kehittyneitä maita*”<sup>65</sup>. Bologna-prosessin toteutumista seuraamaan on asetettu Bologna-asiantuntijaryhmä, joka raportoi CIMOn<sup>66</sup> Bologna-uutiskirjeessä<sup>67</sup> prosessin etenemistä. Bolognan prosessin toteutumista seurataan Suomessa erityisesti kansainvälisen liikkuvuuden osalta. CIMOn vuosittain keräämät tilastot osoittavat, että opiskelijoiden innokkuus lähteä ulkomaille on erilaista eri puolilla Suomea. CIMOn mukaan pohjoiseen tulee paljon ulkomaalaisia opiskelijoita, mutta pohjoisesta ei lähdetä ulkomaille kovin aktiivisesti. Sen sijaan Etelä-Suomesta lähtee runsaasti opiskelijoita ulkomaille. Pohjoisen eksoottisuus nähdään yhtenä tekijänä, mikä houkuttelee ulkomaisia opiskelijoita. Kaiken kaikkiaan Suomesta kuitenkin lähtee enemmän opiskelijoita ulkomaille kuin päinvastoin. Negatiivinen vaihtosuhte on siis Pohjois-Suomen ja erityisesti Oulun yliopiston ongelma.

Koko valtakunnan tasolla vuonna 2008 Italiaan vaihtoon lähtevien määrä oli 114 ja Italia kohdemaana oli kahdeksas Euroopan suosituimman kohdemaan joukossa. Sen sijaan Italiasta Suomeen tuli vuositasolla 300 opiskelijaa eli Italia oli viidenneksi eniten opiskelijoita lähettävä maa Saksan, Ranskan, Espanjan ja Puolan jälkeen. Yhdessäkään listalla kymmenen kärjessä olevassa maassa, jotka lähettivät eniten opiskelijoita Suomeen, ei puhuta englantia äidinkielenä. Tämä siis tarkoittaa, että suurin joukko Suomeen tulijoista on englantia vieraana kielenä puhuvia. Kun tarkastellaan kymmentä suurinta kohdemaata vuoden 2008 tilastojen valossa, suomalaisia lähti kaikkiaan 624 opiskelijaa englantia puhuviin maihin, kun lähtiöitä oli kaikkiaan 2.751. Näiden maiden osuus oli noin 23 %.

---

<sup>65</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015: 14.

<sup>66</sup> CIMO = kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. Helsinki.

<sup>67</sup> Bologna-prosessin toimeenpano Suomessa, Bologna-uutiskirje, Cimo: <http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/elinikainen-oppiminen/erasmus/bolognan-prosessi/toimeenpano.htx>. (24.1.2010).

Siis 77 % lähtee maihin, joissa puhutaan jotain muuta kieltä kuin englantia äidinkielenä.<sup>68</sup>

Koko Eurooppaa koskevien tilastojen mukaan lukuvuonna 2006–2007 Euroopassa liikkui kaikkiaan noin 159.000 Erasmus-vaihto-opiskelijaa. Pohjoismaiden osalta vaihtoon lähtevien määrä on vähentynyt, Suomi mukaan luettuna, eli vaihtotavoitteisiin ei ole päästy. Suomesta kyseisenä lukuvuonna oli 3.700 lähtijää, joiden määrä edellisvuoteen verrattuna laski sadalla. Italiasta vaihtoon kyseisenä vuonna lähti yli 17.000 opiskelijaa määrän noustessa tuhannella edellisvuoteen verrattuna. Iso-Britannia, Ranska ja Saksa ovat suurimmat vastaanottavat maat. Suhteessa esim. Italia ottaa vastaan hyvin pienen määrän opiskelijoita, samoin kuin Puola ja Espanja. Italian osalta on huomioitava kuitenkin, että Italiassa on lähes kaksi miljoonaa korkeakouluopiskelijaa, joista 1,9 % on ulkomaalaisia eli noin 38.000 opiskelijaa.<sup>69</sup>

Sytä, miksi vaihtoon ei Suomesta lähdetä, on myös kartoitettu. Bologna-asiantuntijaryhmään kuuluva Sakari Ahola Turun yliopistosta tiivistää CIMOn Bologna-uutiskirjeessä 1/2009<sup>70</sup> vuosien 2005 ja 2008 opiskelijakyselyn pohjalta syitä vaihtoon lähtemättömyyteen seuraavasti.

*”Yleisimpiä syitä sille, ettei vaihtoon oltu lähdetty, ovat perhesyyt, huoli opintojen pitkittymisestä, taloudelliset syyt ja kiinnostuksen puute vaihto-opiskelua kohtaan. Osa vastaajista ei kokenut vaihto-opiskelua hyödylliseksi oman tulevaisuutensa kannalta tai koki kielitaitonsa liian huonoksi pärjätäkseen ulkomailla.”*

Kielitaidon puute on siis yksi syy olla lähtemättä vaihtoon. Myös yleinen kiinnostuksen puute vaihtoa kohtaan voidaan katsoa olevan seurausta huonosta kielitaidosta sekä siitä, ettei kohdemaiden kulttuureja tunneta eikä kielenpuhujiin ole kontakteja. Erityisesti Pohjois-Suomen kannalta olisi tutkittava negatiivisen vaihtosuhteen ja kielitaidon kapenemisen välistä yhteyttä.

Liitteessä 3 (Opiskelijavaihdon määrien kehitys 1992–2007 ja Lähtevät opiskelijat tiedekunnittain 2005–2007) näkyy selvästi, että vaihtoon lähtijöiden määrät ovat Oulun yliopistossa laskeneet. Vuonna 2007 Italiaan lähti Oulun yliopistosta vain kahdeksan opiskelijaa ja Italiasta Ouluun sitä vastoin saapui 26 vaihto-opiskelijaa. Vuonna 2008 lähtijöitä oli Italiaan jälleen kahdeksan. Luku on pysynyt lähes samana viimeisen kymmenen vuoden ajan. Sen sijaan Italiasta Ouluun saapuneiden määrä vuonna 2008 nousi 34 opiskelijaan. Italia kohdemaana oli vuonna 2008 yhdeksännellä sijalla, kun taas italialaiset vaihto-opiskelijat olivat Oulussa

---

<sup>68</sup> Vrt. Garam 2009: 25–26.

<sup>69</sup> Wächter 2008: 9–15.

<sup>70</sup> Ahola 2009: kohta 2/3, ks. myös Ahola – Hukka 2007: 59–62 sekä Lahti – Ahola 2009.



neljänneksi suurin ryhmä saksalaisten, ranskalaisten ja espanjalaisten jälkeen<sup>71</sup>. Liitteessä 4 on kohdeyliopistot Italiassa, Oulun yliopiston lähettävät laitokset sekä Italian vaihtokohteiden lukumäärät lukuvuonna 2009–2010. Liitteessä 5 on Oulun yliopiston vaihtokohteet merkittynä Italian kartalle. Vuodelle 2009–2010 vaihtoyliopistoja Italiassa oli kaikkiaan 15 ja vaihtopaikkoja Oulun yliopiston opiskelijoille niissä oli kaikkiaan 62. Tällä hetkellä noin 13 % paikoista tulee täytettyä.

Oulussa Italian kunniavarakonsulina toimiva OAMK:n kättilötyön lehtori Ulla Paananen kertoo Oulun ammattikorkeakoulun tilanteesta, että Italiaan vaihtoon ammattikorkeakoulun puolelta lähtee noin 10–15 opiskelijaa, mutta toteaa samaan hengenvetoon, ettei kielen opiskelu onnistu Oulussa omien opintojen yhteydessä. Kielitaitoa hankitaan vasta vaihdossa paikan päällä joko suorittamalla 2–4 viikon kielikurssi ennen varsinaisten opintojen alkua, tai omien opintojen rinnalla, jolloin kielitaidosta ei opintojen kannalta ole juuri hyötyä. Paikallisten kurssien ja opettajien taso vaihtelee, samoin opetusmenetelmät ja opiskelun aloitustason valinta. Ulla Paananen toteaa, että perillä ei selviä pelkällä englannilla opettajien ja harjoittelujen ohjaajien puutteellisen kielitaidon vuoksi. Sen sijaan nykyisin Ouluun tulevat italialaiset vaihto-opiskelijat puhuvat valtaosin hyvin englantia, mutta ongelmatilanteissa he tarvitsisivat italian kielen taitoista ohjausta. Lisäksi kulttuurierot ja erilaiset toimintatavat voivat aiheuttaa hämmennystä, jos vaihtoon lähettäessä on käyty pelkästään alkeiskurssi. Kulttuurin ymmärtämiseksi kielen opiskelu on siis olennaisen tärkeää.<sup>72</sup>

Vaihdossa pelkällä alkeistason selviytymiskielellä ei seurata oman alan kursseja eikä syvennetä omaa asiantuntijuutta. Kielessä vaaditaan hyvät taidot, jotta opiskelija saisi opintopisteitä suoritettua. Kohdemaan kielitaitoa tarvitaan jo vuosittaisen vaadittavan opintosuoritusmäärän saavuttamiseksi ja opintosuunnitelmassa pysymiseksi. Opintopisteiden suorittaminen on opintotuen saamisen edellytys. Vaihdon aikana tulisikin pystyä suorittamaan täysipainoisesti tutkintoon vaadittavia kursseja kohdeyliopistossa. Italiassa harvalle opiskelijalle on kuitenkin tarjolla englanninkielisiä kursseja.

Italialaisessa yliopistossa varsinaisena opiskelijana opiskelemiseen vaaditaan vähintään eurooppalaisen viitekehyksen B2-tason<sup>73</sup> osaamista italian kielessä, ellei kyse ole kokonaan vieraskielisestä tutkinnosta. Taitotason voi osoittaa kielitodistuksella tai hakija osallistuu Italiassa taitotason mittaavaan testiin.<sup>74</sup> Vaihto-opiskelijoiden kielitaidon tasolle ei ole asetettu vaatimuksia. Oulun yliopistossa B2-tason italian kielessä on voinut saavuttaa kielikeskuksen italian kursseilla ja

---

<sup>71</sup> Oulun yliopiston esittelydiat 2007. (3.3.2009) sekä liite 2.

<sup>72</sup> Paananen, Ulla Italian kunniavarakonsuli ja OAMK:n kättilötyön lehtori, 2009.

<sup>73</sup> Taitotasokuvaukset: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale_finnish.pdf).

<sup>74</sup> Studenti stranieri residenti all'estero, 2011, kohdat I.9 ja I.10.



määrätietoisella opiskelulla noin kolmesta neljään vuoden aikana. Tämä vastaa arvioita, joiden mukaan taitotason B2/C1 saavuttaminen uudessa kielessä vaatii yliopisto-opiskelijalta vähintään noin 600–800 tuntia eli lukukauden mittaista kokopäiväistä opiskelua<sup>75</sup>. Perugian ulkomaalaisyliopistossa B1/B2-taitotason voi saavuttaa intensiivisellä opiskelulla kuuden kuukauden aikana<sup>76</sup>.

Suositus kielitaidon tasoksi vaihtoon lähtijöille tulisi yliopistossa alkavissa kielissä olla vähintään A2.2-taitotaso eli 16 opintopisteen opinnot, jotka kielikeskuksessa voi saavuttaa kahden vuoden opiskelulla. Tällöin kielitaitoa tulee voida täydentää B1-taitotason takaamiseksi kuukauden intensiivikurssilla Italiassa ennen vaihto-opiskelun aloittamista. Italiaan vaihtoon lähtevällä opiskelijalla on ollut usein vain puolen vuoden tai vuoden eli neljästä kahdeksaan opintopisteen kieliopinnot, mikä vastaa taitotasoa A1 tai orastavaa A2-tasoa. Lisätutkimuksen aihe olisi selvittää, millaisella kielitaidolla ja millaisia opintoja ja laajuuksia opiskelijoiden on ollut mahdollista suorittaa kohdeyliopistoissa.<sup>77</sup>

Yliopistot kohdemaissa tarjoavat sekä intensiivikursseja opiskelun alussa että lukukauden kestäviä kielikursseja vaihto-opiskelijoille. Jotta kohdeyliopistossa opiskelu etenisi tehokkaasti ja suunnitellusti, on omattava jo lähtiessä riittävän hyvä kielitaito. Ilman kielitaitoa sosiaaliset kontaktit paikallisiin jäävät suppeiksi ja aikaa vietetään muiden ulkomaalaisten opiskelijoiden kanssa. Kun ilman kielitaitoa opintosuoritusten hankkiminen vaihto-opiskelun aikana yliopistossa on epävarmaa, huoli oman tutkinnon läpäisemisestä tavoiteajassa vähentää mielenkiintoa lähteä vaihtoon. Lähtijöiden määrän nostamiseksi heti yliopisto-opintojen alussa opiskelijoiden olisi suositeltavaa valita itseä kiinnostava kieli- tai kulttuuri-alue ulkomaan vaihdon kannalta ja hakeutua heti kielikursseille.

Kieliopintojen suunnittelu, oman henkilökohtaisen opintopolun löytäminen sekä yliopiston taholta sen mahdollistaminen ja siihen kannustaminen antaisivat huomattavasti laajemmat valinnan ja erikoistumisen mahdollisuudet niin vaihto-ohjelmien, tutkimuksen kuin akateemisen yhteistyön kannalta. Vaihto-opiskelu olisi tuloksellisempaa eikä hidastaisi valmistumista. Profiloituminen eri kielialueisiin antaa eväitä yliopiston jälkeen menestyä työelämässä.

Merkittävänä syynä Oulun yliopistosta vaihtoon lähtevien määrän vähenemiselle voidaan siis pitää kielitaidon puutetta ja sitä, ettei kohdemaata ja sen kulttuuria tunneta riittävästi. Mitä pidemmälle kieliopinnoissa päästään, sitä enemmän

---

<sup>75</sup> van Leeuwen 2003: 11–12. Ks. myös Forsman-Svensson – Nikko 2004: Kieli- ja viestintäopinnot uusissa tutkinnoissa. Korkeakoulutieto 1/2004, 21–24.

<sup>76</sup> Ks. esim. Marco Polo-ohjelma. Università per Stranieri di Perugia. (21.3.2011)

<sup>77</sup> Vrt. Forsman-Svensson – Nikko 2004: 21–24.

opitaan tuntemaan myös kohdemaata ja sen kulttuuria. Näin kohdemaan kielen opiskelu lisää valmiutta ja samalla kiinnostusta lähteä opiskelijavaihtoon.

Edellä kuvattu osoittaa, ettei kieliopintoja tulisi jättää pelkästään opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan, vaan niiden tulisi olla oleellinen, elimellinen osa opiskelijan opintokokonaisuutta ja opintopolkua. Kielitaito on oleellinen osa opiskelijan tulevaa ammatti-identiteettiä, joka rakentuu opiskelun aikana. Tästä näkökulmasta kielten tulee kuulua jatkumona niin kandidaatin kuin maisterin opintoihin. Opiskelijoita tulisi kannustaa hankkimaan hyvä ja monipuolinen kielitaito, sillä se varmistaa myös yliopiston tulokseen ja kansainvälistymistavoitteisiin pääsemisen.

Kansainvälisistä vaihto-ohjelmista kiinnostuneille ja kansainväliselle uralle tähtääville olisi varattava kielten opintoihin tilaa noin 20–25 opintopisteen kokonaisuudelle, jotta eurooppalaisen viitekehyksen B1/B2–taitotaso olisi mahdollista saavuttaa myös yliopistossa alkeista aloitettavassa kielessä. Opintojen määrä vastaa kielikeskuksen kielten sivuainetta, jolloin koko pistemäärä menisi pelkästään yhden kielen opiskeluun. Toinen vaihtoehto olisi käydä vähintään 16 opintopisteen eli kahden vuoden opinnot kohdemaan kielessä ja sisällyttää vaihtojaksoon kuukauden intensiivikurssi kohdemaassa ennen varsinaisen opiskelun alkua. Ongelmaksi tällöin nousee, kuka maksaa kurssin kustannukset. Ongelma vaihto-ohjelmien onnistumisen kannalta on myös se, että eri tiedekunnissa on hyvin erilaiset käytänteet siitä, miten paljon tutkintoihin voi sisällyttää kieli- ja viestintäopintoja. Yleisesti valinnaisille kielille ei ole varattu riittävästi tilaa tutkintoihin. Luvussa 5.1 käsitellään kieliopintojen laajuuksia ja eri tiedekuntien kaiken kirjavia käytänteitä, miten kieliopintoja voi sisällyttää tutkintoihin Oulun yliopistossa.

Entä miten voidaan tukea sellaisten kansainväliselle uralle suuntaavien opiskelijoiden kielitaidon kehittämistä, jotka haluaisivat sisällyttää englannin lisäksi kaksi muuta vierasta kieltä tutkintoonsa? Kolmenkaan vieraan kielen hallinta ei tulisi olla mahdoton tavoite varsinkaan kielten ammatteihin suuntautuville. Opiskelijoiden joukossa on perinteisesti edelleen sellaisia, jotka osaavat viittä kuutta vierasta kieltä, kuten syksyn 2008 italian kielen opiskelijoille kohdennettu kyselytutkimus osoittaa (ks. tutkimuksen osa III). Miten voidaan siis tukea tällaisten kansainvälisesti ja monikulttuurisesti suuntautuneiden opiskelijoiden monikielistä osaamista, jos kielten tarjontaa yliopistoissa supistetaan nykyisestään? Ulkomaan vaihdosta takaisin tuleville pitäisi myös tarjota kielen opiskelun jatkomahdollisuus elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Minimitutkintoajattelu voi siis karsia pois juuri sellaista osaamista, joka opiskelijoiden kannalta voisi olla avainasemassa oman profiloitumisen kannalta ja johon heillä erityisesti olisi mielenkiintoa ja motivaatiota. Kielten sivuaineilla saataisiin asiaan helpotusta.

### **3.3 KIELENOPISKELUN LISÄARVOA**

Harvalla opiskelijalla on jo lukiossa tai peruskoulussa ennen Oulun yliopistoon tuloa ollut mahdollisuus opiskella italiaa tai muita kielikeskuksen valinnaisia kieliä eli espanjaa, japania, venäjää tai ranskaa. Niinpä yliopistossa suurin osa opiskelijoista lähtee opiskelemaan näitä kieliä alkeista. Hyvällä ajan suunnittelulla kielten opiskelu ei ole rasite edes tiukentuvien opiskeluaikaan liittyvien läpäisyvaatimusten kannalta. Kielten opiskelu onnistuu, kun motivaatio on kohdallaan ja opiskelu koetaan mielekkääksi. Jos opiskelu on suunnitelmallista ja päämäärätietoista, niin yleensä sitä ei koeta rasitteeksi. Tutkimuksen osan III tulosten perusteella kielikeskuksessa italian kieltä opiskelevat ovat hyvin motivoituneita ja he ovat asettaneet tavoitteensa korkealle italian opinnoissa. Opiskelijat ovat valmiita panostamaan kielten opiskeluun hyvän kielitaidon saavuttamiseksi valitsemassaan kielessä. Vaikka uusissa tutkinnoissa tilaa ei ole jätetty valinnaisille kielipinnoille, opiskelijat valitsevat siitä huolimatta kieliä aineopintojensa rinnalle, jopa uhmaten laitoksiltaan saamia ohjeita keskittyä tutkinnossa vaadittaviin pakollisiin opintoihin.

Monipuolisen kielivalikoiman ja riittävän laajojen kieliopintojen tarjoamien opiskelijoille ei ole tärkeää ainoastaan opiskelijavaihdon onnistumiseksi. Kuten osan III kyselytutkimuksen tuloksista ilmenee, opiskelijoilla itsellään on monia syitä valita italia. Vain pieni osa valitsee italian tutkintoihinsa kuuluvaksi pakolliseksi vieraaksi kieleksi. Suurimmalle osalle italian kieli kuuluu tutkintojen valinnaisiin opintoihin. Kaikki eivät edes tiedä, voivatko he sisällyttää italian opintoja tutkintonsa, sillä he opiskelevat kieltä itsensä vuoksi. Joillekin on italian kielestä hyötyä omassa oppiaineessa, kuten vieraiden kielten opiskelijoille. Joidenkin opiskelijoiden oma tutkimusalue liittyy Italiaan, kuten monilla arkeologian ja historian opiskelijoilla. Osalle tavoite on lähteä opiskelijavaihtoon ja hankkia pikaisesti vähintäänkin kohdemaan kielen alkeita. Jotkut taas aloittavat jo ajoissa italian opinnot nähden Italian yhtenä vaihtoehtona muiden harjoittelumaiden joukossa, mutta päätöksen vaihtomaasta he haluavat tehdä vasta myöhemmin. Osa opiskelijoista kokee italian siis hyvinkin tärkeänä oman opiskelunsa ja urakehityksensä kannalta.

Kurssien opiskelijapalautteen perusteella monille italian kieli tuo lisäksi toivottua virkistystä ja mukavaa vaihtelua omien pääaineopintojen vastapainoksi. Joissakin kommentteissa käy ilmi, että italian opiskelu on aina kiinnostanut, ja vihdoinkin yliopistossa sen opiskelu on mahdollista. Yliopistossa halutaan opiskella sellaisia kieliä, joihin yleissivistävän koulutuksen aikana ei ole ollut mahdollisuutta. Italiaa

pidetään kauniina kielenä ja se istuu monen suomalaisen suuhun ääntämisensä puolesta. Osa opiskelijoista on matkustellut Italiassa ja ihastunut maahan ja sen ihmisiin. Lisäksi nykyään yhä useamman tuttavapiiristä löytyy italialaisia, joiden kanssa he haluavat kommunikoida italian kielellä. Joku taas uskoo italiasta olevan vielä jonain päivänä hyötyä myös ammatin ja työelämän kannalta. Entistä useammin joukosta löytyy myös niitä, jotka ovat viettäneet au pair-vuoden tai muuten oleskelleet pitempään Italiassa ja jotka Suomeen palattuaan haluavat ylläpitää hankkimaansa kielitaitoa ja kehittää sitä edelleen. Tämä näkyi italian ylemmän tason kontaktiopetuskursseilla, joilla viime vuosina noin puolet opiskelijoista oli hankkinut kielitaitoa kohdemaassa. Moni heistä oli Erasmus-vaihdosta takaisin palanneita opiskelijoita.

Kielten opiskelu tuo muutakin etua, kuin mitä edellä luetellut opiskelijapalautteista poimitut ja tutkimuksen osassa III luvussa 3.3 todennetut yleisimmät perustelut antavat ymmärtää. Erityisesti valinnaisten ja vapaaehtoisten kielten kursseilla kohtaavat eri tiedekuntien opiskelijat toisensa, sillä kurssit on kohdennettu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille. Kurssit tarjoavat mahdollisuuden tutustua eri tieteenalojen sekä eri vuosikurssien opiskelijoihin. Lisäksi kieliopintojen parissa pääsee näkemään erilaista toimintakulttuuria, kuin mihin opiskelija on mahdollisesti omalla laitoksella tottunut. Nämä seikat tuovat lisäarvoa opiskeluun ja tärkeää kokemusta myös jatkoa ajatellen. Kurssit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuutta verkostoitua yli tiedekuntarajojen, mistä voi olla hyötyä, kun he siirtyvät eri työyhteisöihin ja yhteistyöprojekteihin. Tätä monitieteellisyyttä tulisi hyödyntää tehokkaasti myös kurssisisältöjen suunnittelussa. Kielikursseilla on mahdollista hankkia kielitaidon lisäksi myös muita yleisesti työelämässä arvostettuja taitoja kuten sosiaalisia taitoja sekä yhteistyö- ja kommunikointitaitoja.

Yliopiston tulisikin huolehtia, että kaikilla opiskelijoilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Sen lisäksi yliopiston tulisi huolehtia erityisesti valinnaisten kielten opiskelun pitkäjänteisyydestä. Opiskelijat tarvitsevat myös alkeistasolta aloitettavissa kielissä mahdollisuuden hyvään kielitaitoon niin kansainvälistyvän opiskelun kuin työelämän kannalta. Mitä parempi kielitaito sitä todennäköisemmin sitä voi myöhemmin hyödyntää.<sup>78</sup>

Ilman erityisiä koko yliopistoa koskevia kielikoulutuspoliittisia linjauksia ja aktiivista monikielisyttä tukevaa kielikoulutuspolitiikkaa monipuolisen kielitaidon hankkiminen näitä periaatteita noudattaen on vaarassa epäonnistua. Tällä hetkellä uudet tutkintovaatimukset ja -rajoitukset sekä opiskelun käytännön esteet ehkäisevät harvinaisempien kielten opiskelun alkeista aina pidemmälle jatkotasolle. Esimerkiksi alkeistason italian opiskelijoiden määrä on tutkinnonuudistuksen myötä

---

<sup>78</sup> Vrt. Karjalainen – Lehtonen (toim.) 2005: 170; Forsman-Svensson – Nikko 2004: 21–24.

vähentynyt parissa vuodessa noin 30 %. Alkeisopiskelijoiden vähentyessä myös kieliopintojen jatkumahdollisuudet vähenevät. Tutkimuksen osan III tulokset osoittavat, että opiskelijat ovat määrätietoisia ja haluavat saavuttaa autonomisen kielenoppijan taitotason B1/B2 eli hyvän kielitaidon, mutta pitkälle asetetuista tavoitteista huolimatta italian kielen opinnoissa harva pystyy pitämään kieliopintonsa ohjelmassaan. Kansainvälisen vaihdon kannalta riittävän hyvä kielitaito on entistä vaikeampi saavuttaa.

Käänteisesti ajatellen, jos kielten opiskelua tuettaisiin niin, että opiskelija voi suorittaa opinnot tavoittelemalleen tasolle, yhä useampi suorittaisi kieliopintoja ja saavuttaisi hyvän kielitaitotason valitsemassaan kielessä. Vaihtovuodesta tulisi menestyksenkäs, mikä omalta osaltaan vaikuttaisi siihen, että opiskelijat valmistuisivat asetetuissa aikarajoissa. Italian kielen opiskeluun liittyy paljon affektiivisia motivaatiotekijöitä, joilla voi olla merkitystä myös tutkintovaatimuksiin pääsemisessä. Kaiken kaikkiaan laajan kielivalikoiman tarjoaminen ja monipuoliseen kielitaitoon panostaminen tukisi niin laitosten kuin koko yliopiston kansainvälistymistavoitteisiin ja tulokseen pääsemistä.

## **4. KANSAINVÄLISTÄ, KANSALLISTA JA PAIKALLISTA KIELIKOULUTUSPOLITIikka**

Euroopassa on tehty pitkään työtä kielellisen monimuotoisuuden säilyttämiseksi. Suomessa seurataan eurooppalaisia linjauksia, mutta kielikoulutuspoliittinen päätöksenteko tapahtuu entistä enemmän paikallisella tasolla. Tässä luvussa käsitellään monipuolisen kielitaidon institutionaalista diskurssia ja tutkin, millaisia tuloksia se voi saada. Aloitan kuvaamalla eurooppalaisen kielipolitiikan linjauksia. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan tämän hetken kansallisia kielipoliittisia linjauksia. Teen katsauksen paikallisen tason eli muutamien yliopistojen kielipoliittisista linjauksista. Lopuksi käsitellään Oulun yliopiston tilannetta.

### **4.1 EUROOPAN KIELIPOLITIikka JA KIELELLINEN MONIMUOTOISUUS**

Eurooppalainen kielipolitiikka perustuu kielten moninaisuuteen ja sen säilyttämiseen. Se on kirjattu Euroopan unionin ja Euroopan neuvoston kielipolitiikan linjauksissa, suosituksissa ja toimintaohjelmissa, joiden tavoite on ohjata kansallisia ja paikallisia kielipoliittisia tekoja. Poliitiikan perustan muodostavat Euroopan komission kielipoliittinen suositus ja Euroopan komission Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden ja sen kunnioittamisen peruseriaatteen<sup>79</sup>.

Kielellisen monimuotoisuuden edistämisen osa-alueita ovat elinikäinen oppiminen, opetuksen laatu ja kielimyönteinen ympäristö. Monipuoliseen kielitaitoon panostaminen tarkoittaa, että riittävät ja tasapuoliset mahdollisuudet pitkäjänteiseen kielten opiskeluun taataan. Oman äidinkielen lisäksi eurooppalaisten tulisi osata vähintään kahta vierasta kieltä. Suositukset eivät ole jäsenmaita sitovia, vaan jokaisessa jäsenmaassa sovelletaan linjauksia paikalliset ja alueelliset erityispiirteet huomioon ottaen. Kansainvälisissä linjauksissa suositellaan, että erityisesti harvinaisempien kielten opetusta tulisi tukea ja lisätä. Euroopan yhteisöjen komission Uuden monikielisyyden puitestrategian (2005) mukaan pitkän aikavälin tavoitteena on lisätä monikielisyyttä yksilötasolla, kunnes kaikilla kansalaisilla on äidin-

---

<sup>79</sup> Euroopan komission tiedonanto (24.7.2003): Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen: Toimintaohjelma 2004–2006.

kielen lisäksi käytännön kielitaito vähintään kahdessa vieraassa kielessä. Linjauksissa asetetaan siis minimitavoitteet, joihin kaikkien jäsenmaiden tulisi pyrkiä.<sup>80</sup>

Grazissa sijaitseva Eurooppalainen nykykielten keskus eli the European Centre for Modern Languages (ECML)<sup>81</sup> valmistelee, koordinoi ja toteuttaa Euroopan neuvoston kielihankkeita. Vuonna 1995 perustetun keskuksen tehtävä on kielten oppijan ja opettajan tukeminen painottaen monikielistä ja monikulttuurista koulutusta. Strasbourgissa sijaitsee Euroopan neuvoston sihteeristön kielipolitiikkayksikkö (Language Division Policy), joka keskittyy hallitusten välisiin projekteihin, joilla pyritään eurooppalaisten alueellisten ja vähemmistökielten tukemiseen ja suojelemiseen, mutta myös kielikoulutuksen kehittämiseen. Molempien yksiköiden tehtävä on tukea Euroopan neuvoston kielipolitiikan toteutumista käytännössä. Euroopan neuvoston kielikoulutuspolitiikka<sup>82</sup> perustuu Euroopan kulttuuriyleissopimuksen 2. artiklaan<sup>83</sup> ja lähestyy kielikysymystä Euroopan komissiota selvemmin yksilön oikeuksien näkökulmasta ja se painottaa, että

- jokaisella on oikeus elämänsä aikana kehittää kommunikatiivisia taitojaan tarvitsemisensa kielissä (plurilingualism – yksilön monikielisyys)
- Eurooppa on monikielinen ja kaikki kielet ovat arvokkaita välineitä kommunikoida ja ilmaista omaa identiteettiä, ja jokaisella on oikeus opiskella ja käyttää itselleen tarpeellisia kieliä (linguistic diversity = kielten moninaisuus)
- mahdollisuus opiskella eri kieliä on ehdoton edellytys eri kulttuurien väliselle kanssakäymiselle ja erilaisten kulttuurien hyväksymiselle (mutual understanding = kansojen välinen ymmärtämys)
- yksilön monikielinen osaaminen helpottaa demokraattiseen yhteiskuntaan osallistumista (democratic citizenship = demokraattinen kansalaisuus)
- mahdollisuus kielten oppimiseen elämän aikana tuo ihmisille tasapuoliset mahdollisuudet kehittyä henkilökohtaisella tasolla, saada koulutusta, työllistyä, liikkua vapaasti, päästä tiedon lähteille ja rikastua kulttuurisesti (social cohesion = sosiaalinen yhteenkuuluvuus).

European Language Council (ELC)<sup>84</sup> on riippumaton ja itsenäinen instituutio ja pyrkii toiminnallaan parantamaan niin laadullisesti kuin määrällisesti eri kielten ja kulttuurien tuntemusta niin Euroopan unionissa kuin sen ulkopuolellakin. Tärkeä lähtökohta on kielen ja kulttuurin välinen yhteys. ELC:n tavoitteena on monikielinen ja monikulttuurinen Eurooppa. Se on kiinnostunut myös yliopistojen kielten ja kulttuurien opetuksesta. Neuvosto ilmaisi huolensa vuonna 2002

---

<sup>80</sup> Euroopan komission Uusi monikielisyyden puitestrategia 2005, ks. myös Euroopan parlamentin päätöslauselma uudesta monikielisyyden puitestrategiasta 2006/2083(INI); EU:n komission kielipoliittinen suositus sekä EU:n komission tiedonanto (24.7.2003).

<sup>81</sup> ECML = European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.at/>. (1.4.2011)

<sup>82</sup> Language Education Policy, Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp), (1.4.2011)

<sup>83</sup> Euroopan kulttuuriyleissopimus 6/1970, Pariisi 1965, 2 artikla. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1970/19700006>. (1.4.2011)

<sup>84</sup> ELC = European Language Council, Freie Universität Berlin.



Bolognan prosessin toteutumisesta. ELC:n mielestä erityisesti korkeakouluilla on vastuu tarjota mahdollisuudet hankkia riittävän laaja tuntemus eurooppalaisista kielistä. ELC otti kantaa Bolognan prosessin kielilinjauksiin seuraavasti:

*“The implementation of integrated programmes of study, training and research requires enhanced and extended knowledge of European languages; it is the responsibility of higher education institutions to provide opportunities for acquiring the necessary linguistic skills and competences.”*<sup>85</sup>

Eurooppalaista kieltenopiskelua edistävä ENLU<sup>86</sup>-verkosto toteutti vuosina 2003–2006 projektin nimeltä Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World. Projektin loppulauselmä tunnetaan nimellä Nancy Declaration. Projektin, jota koordinoi ELC Euroopan yhteisöjen komission tuella, tavoitteena oli luoda silta Euroopan järjestöjen ja paikallisten instituutioiden välille kielipolitiikan linjaamiseksi. Vuoden 2006 Nancyn päätöslauselmassa (s. 5–6) muistutetaan, että Bolognan prosessin tarkoituksena ei ollut leikata kieliopintoja, niin kuin monissa yliopistoissa on tapahtumassa. Päätöslauselman mukaan tarvitaan tilanteen uudelleen arviointia, sillä kielillä on merkittävä rooli muuttuvissa akateemisissa ja ammatillisissa pätevyysvaatimuksissa. Opiskelijoiden tulee voida hankkia englannin lisäksi kielitaitoa muissa kielissä. Nancy Declaration tarjoaa perustan uudelle verkostolle nimeltä HELP eli Higher Education Language Policy, jonka tavoitteena on ohjata yliopistoja oman kielipolitiikan linjauksissa.<sup>87</sup>

Kielivalikoimasta Euroopan yhteisöjen komission suosituksissa todetaan seuraavaa:

*”Kielellisen monimuotoisuuden edistäminen merkitsee sitä, että tuetaan aktiivisesti mahdollisimman monien kielten opettamista ja opiskelua kouluissa, yliopistoissa, aikuiskoulutuskeskuksissa ja liikeyrityksissä. Tarjottavien kielten joukossa olisi oltava paljon puhuttujen eurooppalaisten kielten lisäksi pieniä eurooppalaisia kieliä, virallisten kielten lisäksi alueellisia kieliä, vähemmistökieliä ja maahanmuuttajien kieliä sekä EU:n keskeisten kauppakumpaneiden kieliä kaikkialta maailmasta.”*<sup>88</sup>

Euroopan komission monikielisyysasioista vastaava komissaari (31.10.2009 asti) Leonard Orban toimikaudellaan korosti monikielisyyden edistävän Euroopan kilpailukykyä. EU:n lehdistötiedotteessa 23.2.2007 Orban toteaa, että ”*kielitaitoon panostaminen voi kasvattaa yrityksen kaupankäyntimahdollisuuksia dramaattisesti*”. Tämän vuoksi monikielisyys on Lissabonin strategian keskeinen tekijä kasvun ja työpaikkojen lisäämisessä. Orbanin kannanotto perustui EU-komission vuonna

---

<sup>85</sup> THE BOLOGNA PROCESS AND THE ISSUE OF LANGUAGES, 2002.

<sup>86</sup> ENLU = European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates.

<sup>87</sup> European Language Council 2006, <http://www.celelc.org/>. (1.4.2011).

<sup>88</sup> Euroopan komission tiedonanto (24.7.2003): 9.



2006 teettämään CiLT:n<sup>89</sup> tutkimukseen<sup>90</sup>, jonka mukaan joka vuosi tuhannet eurooppalaiset yritykset menettävät kaupankäyntitilaisuuksia ja sopimuksia puuttuvan kielitaidon takia. Kauppakumppanin kielen osaaminen lisää keskinäisiä suhteita ja siten edistää kaupankäyntiä. Työmarkkinoilla tarvitaan lisääntyvässä määrin kielitaitoista työvoimaa. EU:n toimintalinjoissa todetaan kielten osaamisen hyödyistä seuraavaa:

*”Usean kielen osaaminen on hyödyllinen taito niin yksilöille, organisaatioille kuin yrityksillekin. Se edistää luovuutta, rikkoo kulttuurisia stereotyyppioita, kannustaa ennakkoluulottomaan ajatteluun ja on hyödyksi kehitettäessä innovatiivisia tuotteita ja palveluita. Tällaiset ominaisuudet ja lähestymistavat ovat siis taloudenkin kannalta arvokkaita. Kielitaito edistää myös ihmisten liikkuvuutta sekä mahdollisuuksia opiskella ja työskennellä eri maissa. Monikielisyys hyödyttää yksilöitä, liike-elämää ja kilpailukykyä. Laajasti ottaen se on olennaisen tärkeä tekijä pyrittäessä EU:n toimintapolitiikkojen yleiseen perustavoitteeseen, työpaikkojen ja kasvun luomiseen Lissabonin strategian mukaisesti.”*<sup>91</sup>

Euroopan unionissa monikielisyyden merkitys sekä sen vaaliminen ja kehittäminen on otettu vakavasti. Sen merkitys on nähty tärkeäksi niin sosiaalisen, alueellisen kuin yksilön tasa-arvon toteutumisen kannalta, kulttuurien välisen ymmärryksen ja moninaisuuden arvostamisen ja hyväksymisen kuin myös taloudellisen menestymisen kannalta. Monikielisyys on yksi tärkeimmistä politiikan taustalla olevista ja toimintaa ohjaavista eurooppalaisista arvoista. Poliitikassa kannetaan huolta myös korkeakoulujen tilanteesta monipuolisen kielitaidon kehittämisessä.

Eurooppalaisen monikielisyyspolitiikan kritiikkiä olen esitellyt tutkimuksen johdanto-osassa luvussa 2.2. Ongelmiksi siinä nousee kielten hierarkia, joka heijastelee sosiaalisissa rakenteissa piileviä valtahierarkioita. Maahanmuuttajien tuoma kielten moninaisuus rikastuttaa yhteisöä, mutta toisaalta se nähdään ongelmana, jota tulisi voida kontrolloida. Poliittikka ideologialtaan on siis kahtia jakautunutta: kielten moninaisuus nähdään yhtäältä kulttuuria rikastuttavana sekä taloudellisesti etua tuovana asiana, toisaalta maahanmuuton ja työperäisen liikkuvuuden lisääntyminen aiheuttaa perinteiseen kielten moninaisuuteen epätasapainoa.<sup>92</sup>

Myös englannin kielen asema lingua francana saa ristiriitaisia tulkintoja. Se tuo mahdollisuuden ylikansalliseen ja globaaliin kommunikointiin monikulttuurisissa konteksteissa, mutta samalla siihen liittyy poliittisia latauksia, sillä sen koetaan edustavan tietynlaista länsimaista valtakulttuuria ja sen leviäminen koetaan

---

<sup>89</sup> CiLT = National Centre of Languages, London, UK.

<sup>90</sup> CiLT 2006: 4–7. Koko tutkimus: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. 2006. CiLT, UK., ks. lehdistötiedote 23.2.2007: Multilingualism boosts European competitiveness. Euroopan komissio.

<sup>91</sup> Toimintalinjat. Leonard Orban, komissaarit, Euroopan komissio. 2007.

<sup>92</sup> Nikula – Saarinen et al. (tulossa).

uhkana. Muita kieliä kuin englantia äidinkielenä puhuvien määrän lisääntyessä ongelmaksi tulee myös kielimuodon muuntuminen eli siitä alkaa muodostua erilaisia alueellisia murteita. Englannin kielen käyttöä *lingua francana* kritisoidaan myös siksi, että se ei edusta mitään tiettyä kulttuuria eikä se välttämättä anna välineitä kulttuurin syvällisempään ymmärtämiseen.<sup>93</sup>

## 4.2 LINJAUKSIA KANSALLISELLA TASOLLA

Suomessa monikielisuuden tavoitteisiin pääsemisen yhtälö tuntuu olevan vaikea toteuttaa. Englannin kieltä pidetään ehdottomana ykkösenä kansainvälisissä kontakteissa. Hyvä kielitaidon saavuttaminen on siinä välttämätöntä, jos aikoo menestyä. Myös äidinkieltä on vaalittava. Kielilain (424/2003)<sup>94</sup> edellyttämä toisen kotimaisen kielten taito tulisi hankkia, eli ns. virkamiesruotsin koe on suoritettava. Työelämä asettaa omat vaatimuksensa. Useiden kielten opiskelua pitäisi tukea. Eurooppalaisen politiikan mukaan jokaisen tulisi osata vähintään kahta vierasta kieltä. Onko mahdollista löytää tasapaino eri kielten välillä ja lisäksi kannustaa monikieliseen ja monikulttuuriseen osaamiseen? Tässä luvussa tutkin Suomessa käytyä kielikoulutuspoliittista diskurssia lähinnä korkeakoulutuksen näkökulmasta ja otan tarkemman tekstianalyysin kohteeksi Opetusministeriön kehittämissuunnitelman Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 sekä Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian vuosille 2009–2015.

Kolmivuotisessa TNP3-projektissa<sup>95</sup> vuosina 2003–2006 ELC:n tavoitteena oli koota puiteohjelma yliopistojen kielipolitiikan kehittämiseksi ja käyttöön ottamiseksi. TNP3 SUBPROJECT 2 loppuraportissaan<sup>96</sup> Anne Räsänen Jyväskylän yliopistosta toteaa Suomen osalta, että tulevaisuuden työmarkkinoiden kannalta on erittäin tärkeää edistää monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta. Korkeakoulujen ja yliopistojen kielikoulutuksesta raportissa sanotaan, että kulttuurienvälinen tuntemus ja kulttuurienväliset kommunikointitaidot tulisi olla elimellinen osa akateemista osaamista. Loppuraportin mukaan tärkeää tulevaisuuden kannalta on myös se, että yliopistojen tulisi kirjata kielipoliittiset linjaukset niin yleisellä kuin tiedekunta- ja laitostasolla. Räsänen painottaa, että Suomessa tarvitaan kokonaisvaltaisempaa näkemystä kielipoliittisista linjauksista.

---

<sup>93</sup> Lucietto 2008. Ks. tämän tutkimuksen johdanto-osa luku 2.2.

<sup>94</sup> Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003).

<sup>95</sup> TNP3 = Thematic Network Project in the Area of Languages III (2003–2006).

<sup>96</sup> TNP3 / SUBPROJECT 2: Anne Räsänen 2006.

Taina Juurakko-Paavola Hämeen ammattikorkeakoulusta TNP3 SUBPROJECT 3:n raportissaan<sup>97</sup> on samoilla linjoilla Räsänen kanssa. Päätöksenteko ja koordinointi tulisi keskittää niin, että jollakin taholla olisi yleiskuva opetuksen kehittämisestä kaikilla koulutusasteilla. Kuten KIEPON raportista<sup>98</sup> sekä esimerkiksi Marjatta Huhdan (2010) tutkimuksista on käynyt ilmi, myös Juurakko-Paavola toteaa, että opetusministeriössäkään ei ole tällä hetkellä ketään, joka keskittyisi päävastuualueenaan kieltenopettamiseen ja -oppimiseen. Opetusministeriö on ulkoistanut tehtäviään, ja esimerkiksi valtakunnallinen Kielikoulutuspolitiikan tutkimus- ja kehittämisverkosto tekee kielikoulutuspolitiikkaan liittyviä suosituksia ja lausuntoja. Kielikoulutuspolitiikan tämän hetkinen päätöksenteko vaikuttaa siirtävän kansalliselta tasolta paikallisen tason päättäjille.

Opetusministeriön hallintoalaan kuuluvalla opetukselle ja yliopistoissa harjoitettavalle koulutukselle ja tutkimukselle laaditaan joka neljäs vuosi kehittämissuunnitelma, joka hyväksytään valtioneuvostossa (asetus 987/1998). Uusin ja voimassa oleva kehittämissuunnitelma Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012<sup>99</sup> yleisivistävän koulutuksen kielikoulutuksesta todetaan seuraavaa:

*”Kansainvälisen osaamisen perustekijä on hyvä ja monipuolinen kielitaito, jonka perusta luodaan perusopetuksessa. - -*

*Selvitetään koulujen ja oppilaitosten kielivalikoimaa ja kieliohjintojen jatkumon toteutumista.*

*Edistetään koulujen kielikylypytoimintaa. Suunnataan toimenpiteitä koulujen kieliohjelmien monipuolistamiseksi ja kieltenopetuksen laadun kehittämiseksi. Lisätään harvinaisen vieraan kielen opetuksen kiinnostavuutta koulun kerhotoiminnan kautta sekä kehittämällä koulujen, kulttuurikeskusten ja järjestöjen välistä yhteistyötä.*

*Kielikasvatus integroidaan soveltuvin osin toiminnan sisältöihin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa.”*

Tässä kohtaa tavoitteita asetettaessa kielikoulutukseen yhdistetään ilmaukset *hyvä, monipuolinen, luodaan, monipuolistaminen, kehittäminen, edistää, lisätä, kehittää, integroida*, jotka kaikki voidaan tulkita käytännössä positiivisina ja monikielisyttä tukevin ilmauksina. *Lisätä*-verbi liittyy kylläkin kiinnostavuuteen, ei itse varsinaiseen kielten opiskeluun tai opetukseen, samoin *kehittää*-verbi viittaa yhteistyöhön, ei itse opetukseen tai opiskeluun. *Integroida* tarkoittaa, että muuhun opetukseen lisätään tai siihen sulautetaan (vieras)kielellinen elementti. Se voi tarkoittaa myös häivyttämistä. Tekstiosassa käytetään verbiä *selvitetään*, joka liittyy *kielivalikoimaan*. Verbi jää merkitykseltään epämääräiseksi eikä se tarkoita, että selvityksestä seuraisi mitään kielten opiskelun tukemiseksi tai kehittämiseksi. Myöskään ilmaus *suunnataan toimenpiteitä kieliohjelmien monipuolistamiseksi* ei

---

<sup>97</sup> TNP3 / SUBPROJECT 3: Languages as an Interface between different Sectors of Education, National Report on Finland. Taina Juurakko-Paavola.

<sup>98</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

<sup>99</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: 31.

anna mielikuvaa kovin suorasta toiminnasta, eli se viittaa enemmän välilliseen toiminnan hallinnointiin eikä itse toimintaan. Kielivalikoiman takaamiseksi ei siis suunnitelman mukaan ole tiedossa suoria eikä välittömiä toimia. Kielistä kohdassa käytetään ilmausta *harvinainen*. Seuraavan kolmen käsitteen välille ilmauksessa luodaan selviä syy-seuraus- ja riippuvuussuhteita:

*kansainvälinen osaaminen – hyvä ja monipuolinen kielitaito – perusopetus*

Samassa kehittämissuunnitelmassa korkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteissa otetaan huomioon sekä suomalaisten kielitaidon että vieraskielisen opetuksen kehittäminen, ja molemmille tavoitetaso määritellään ilmauksella *riittävä*. Kielitaito ja jatkuva vieraskielinen opetus rinnastetaan toisiinsa:

*”Korkeakoulujen kieltenopetuksella on kahdenlaisia haasteita. Suomalaisille korkeakouluopiskelijoille ja henkilöstölle tulee turvata riittävä kielitaito kansainväliseen yhteistyöhön opiskelussa ja työelämässä. Opetushenkilöstön kielitaidon tulee olla riittävä jatkuvaan vieraskieliseen opetukseen.”<sup>100</sup>*

Kielitaidon tulee olla *riittävää* tasoa, mutta sen monipuolisuudesta korkeakoulujen osalta ei ilmene vaatimusta kuten yleissivistävän koulutuksen tavoitteissa. Yleissivistävän koulutuksen kielitaitovaatimuksena on *hyvä* taito, eli korkeakouluissa vaatimustaso näin ollen jää alemmaksi tasoon *riittävä*, mikä käsitteenä jättää tulkinnan varaa. Riittävä vastaisi lähinnä arvosanoja *välttävä* tai *tydyttävä*. Käytetyt verbit ovat myös staattisempia: *turvata* ja *tulee olla*. Opiskelijoiden ja henkilöstön kielitaidon monipuolisuuteen ei siis tarvitse satsata aktiivisesti ja riittävän kielitaidon turvaaminen voi tarkoittaa minimissään yhden vieraan kielen taitoa, mikä käytännössä on englantia, joka lingua francana tulee kyseeseen vieraskielisen opetuksen kielenä. Vaihtoehtoja sille ei siis tarvitsisi tarjota.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 -suunnitelmassa asetettiin tavoitteeksi korkeakoulujen kielistrategioiden laatiminen. Samassa yhteydessä tekstissä viitataan annettavaan vieraskieliseen opetukseen seuraavasti:

*”Korkeakoulut laativat koko toimintansa kattavat kielistrategiat vuoden 2009 aikana. Korkeakoulut edellyttävät vieraskielistä opetusta antavilta opettajilta opetuskielen taitonsa osoittamista kielitutkinnolla tai muulla tunnustettavissa olevalla tavalla.”<sup>101</sup>*

Tässä kohtaa pistää silmiin seikka, että kielistrategia ja vieraskielinen opetus esiintyvät rinnakkain samassa pikku kappaleessa. Mikä yhteys niillä on toisiinsa? Onko kyseessä syy-seuraussuhde? Onko ilmaisu tulkittava niin, että kielistrategioiden laatimisen pohjimmainen tavoite olisi panostaa korkeakouluissa englannin kieleen, lisätä kansainvälisten opiskelijoiden ja henkilöstön määrää ja pitkällä tähtäimellä siirtyä käyttämään englannin kieltä opetuksen ja koko yliopiston kommunikointikielenä? Jotta henkilökunta voi käyttää opetuskielenään vierasta kieltä, eli käytännössä englantia, tarkoittaa se panostamista opetushenkilöstön englannin taitojen kehittämiseen sekä jo hyvän englannin opetustaidon

---

<sup>100</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: 33.

<sup>101</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: 33.

omaavien ulkomaalaisten rekrytoimista yliopistoon. Tämä tulkinta asettaa uuteen valoon myös edellä olleen ilmaisun ”*tulee turvata riittävä kielitaito kansainväliseen yhteistyöhön*” viittaamassa suomalaisiin opiskelijoihin ja henkilöstöön, eli heidän osaltaan kielitaidon tasosta voitaisiin tinkiä ja panostaa enemmän ulkomaalaisten rekrytointiin yliopistoissa. Erityisesti adjektiivi *riittävä* tekee ilmauksesta monitulkintaisen ja kun se yhdistyy verbiin *turvata*, voi se tarkoittaa käytännössä minimaalista panostamista kielitaitoon ja mahdollisuutta kielivalikoiman ja kielenopiskelun rajaamiseen ja leikkaamiseen.

Omana kohtanaan suunnitelmassa ilmenee pyrkimys tukea vähemmän opiskeltuja kieliä: *Korkeakoulut kehittävät yhteistyötä ja sopivat työnjaoista vähemmän opiskeltujen kielten tarjonnan turvaamiseksi.*<sup>102</sup> Myös tämä ilmaisu jää monitulkintaiseksi. Se antaa periaatteessa mahdollisuuden kielten säilyttämiselle ja kehittämiselle, mutta sen voi tulkita myös toisella tavalla. Ilmauksessa *kehittämisen* kohde on eri *tahojen yhteistyö*, ei taaskaan itse kielten opiskelu. *Tarjonnan turvaaminen* jättää mahdollisuuden ymmärtää ilmauksen niin, että ohjelmassa olleiden kielten tarjonta pyritään pitämään samana tai niin, että tarjontaa voidaan vähentää aina minimiin, eli kunhan opetusta jonkin verran säilyy, niin suunnitelma toteutuu. Ilmaus *työnjako* tällöin tarkoittaa, että korkeakoulujärjestelmästä karsitaan kieliä ja kielet jaetaan eri koulutusyksiköille niin, että ainakin jossain yksikössä annetaan kielivalikoiman yksittäisen kielen opetusta. Tulkinta voi myös olla se, että kielivalikoimaa voidaan karsia, kunhan jossakin yksikössä edes jokin kieli säilyy. Tarjonnan määrälle tai opintojen laajuudelle ei aseteta tavoitteita.

Ensisilmäykseltä lauselman voi siis ymmärtää niin, että harvinaisempien kielten opiskelua halutaan tukea ja kehittää, mutta lähempään tarkasteluun otettaessa tulkinta kääntyykin päinvastaiseksi eli monikielisyydelle ja monipuolisen kielitaidon hankkimiselle negatiiviseksi. Tässä pienistä kielistä käytetään termiä *vähemmän opiskellut kielet*, kun Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 –kehittämissuunnitelmassa terminä on *harvinaisen vieraan kielen opetus*. *Vähemmän opiskeltu* tuo vaikutelman kielten hierarkiasta, jossa kyseiset kielet ovat hierarkian alemmalla tasolla, ne ovat jotain muuta vähemmän. Silmiinpistävää on myös se, että verbi-muodoksi ilmaisussa on valittu partisiipin perfektin *opiskeltu* eikä preesensin *opiskeltava*. Perfekti antaa vaikutelman jostain menneestä, aikaisemmin tapahtuneesta, eli se viittaa mahdollisesti siihen, että nämä kielet tulevaisuudessa ovat menneitä. Preesens-muodon valinta antaisi enemmän mielikuvaa kielen olemassaolosta ja hyväksymisestä nykyhetkessä ja tulevaisuudessakin: *nyt opiskeltavat ja tulevaisuudessa opiskeltavat kielet*.

Samaisessa kehittämissuunnitelmassa on intertekstuaalinen linkki toiseen dokumenttiin eli siinä todetaan, että ”*Opetusministeriö valmistelee yhdessä yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja sidosryhmien kanssa korkeakoulujen kansallisen*

---

<sup>102</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: 33.

*kansainvälistymisstrategian*”<sup>103</sup>. Opetusministeriö on tehnyt linjauksia kansalliseksi strategiaksi kansainvälistymiselle vuoden 2008 aikana. Opetusministeriön mm. YK:n Vuosituhatulustukseen<sup>104</sup> perustuvien linjausten<sup>105</sup> mukaan kieltenopetusta tulee varhentaa, monipuolistaa, edistää ja kehittää, ja kielenoppiminen on elinikäistä oppimista jatkumona läpi kaikkien koulutusasteiden aina työelämään. Yliopistokoulutus on osa tätä jatkumoa. Opetusministeriön Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015 valmistui vuoden 2008 lopulla ja se julkaistiin 27.1.2009. Kielitaidosta ja kieltenopetuksesta korkeakouluissa kansainvälistymisstrategian tavoitteissa todetaan seuraavaa:

*”Tavoitteena on huolehtia siitä, että suomalaisilla korkeakouluopiskelijoilla ja korkeakoulujen henkilöstöllä on kansainvälisen yhteistyön, työelämän ja opiskelun edellyttämä kielitaito ja että opetushenkilöstön kielitaito on riittävä jatkuvaan vieraskieliseen opetukseen. Toisaalta Suomeen tuleville ulkomaalaisille opiskelijoille tulee pystyä tarjoamaan riittävästi myös suomen ja ruotsin kielen opintoja ja Suomen kulttuurin tuntemusta, jotta työllistyminen suomalaisille työmarkkinoille on mahdollista.”*<sup>106</sup>

Opiskelijoiden monikielisyyden tukemista ja edistämistä ei kansainvälistymisstrategiassa ole erityisesti nostettu huomion kohteeksi eikä kielitaidon monipuolisuusvaatimus tule linjauksessa esille. Tulkinnaa varaa jää jälleen opetushenkilökunnan riittävän kielitaidon osalta jatkuvaan vieraskieliseen opetukseen eli viittaako se pelkästään englannin kieleen. Minimissään linjausten voisi tulkita kannustavan yksipuolisesti ja erityisesti englannin opetuksen kehittämistä ja laajentamista. Kansainvälistymisstrategia on siis korkeakoulutuksen osalta linjassa Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 kehittämissuunnitelman kanssa. Strategiassa todetaankin seuraavasti:

*”Korkeakoulut ovat lisänneet vieraskielistä tutkintoon johtavaa koulutusta. Englanninkielinen opetustarjonta on korkeakoulutuksemme kokoon nähden poikkeuksellisen laajaa.”*<sup>107</sup>

*Vieraskielinen* näin tekstissä rinnastuu heti *englanninkieliseen* eli vieraskielinen on merkitykseltään supistunut tarkoittamaan käytännössä ainoastaan englannin kieltä. Samaa lopputulokseen on päättynyt CIMOn<sup>108</sup> korkeakoulujen kansainvälistymiseen liittyvän tutkimus- ja selvitystoiminnan asiantuntija Irma Garam (2009) tiivistelmässään selvityksestä, jossa tarkasteltiin suomalaisten korkeakoulujen vieraskielistä tutkintotarjontaa. Garam toteaa, että

---

<sup>103</sup> Koulutus ja tutkimus 2007–2012: 33.

<sup>104</sup> YK:n vuosituhatulustus. YK:n Yleiskokouksen päätöslauselma 55/2, 2000.

<sup>105</sup> Ks. Kansainvälisyyskasvatus 2010–raportti (OPM 2007:11), s. 15–16 sekä Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. (OPM 2006:24), s. 28–29.

<sup>106</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Tavoitteet. Ks. myös Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: Kehittämissuunnitelma. OPM.

<sup>107</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, s. 14.

<sup>108</sup> CIMO = Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus, Helsinki.



*”Suomessa vieraskielisyys on englanninkielisyyttä. Englannin kieli on lyönyt itsensä läpi suomalaisessa korkeakoulutuksessa. Kaikki vieraskieliset tutkinto-ohjelmat ovat englanninkielisiä, muilla ei kotimaisilla kielillä ei ole tarjolla tutkintoon johtavaa koulutusta.”<sup>109</sup>*

Erityisesti vieraskielisissä ohjelmissa opiskelijoiden monipuolisen kielitaidon kehittäminen on unohdettu, kun opetus keskittyy pelkästään englannin kieleen. On kansainvälisiä ohjelmia, joissa suomalaiselle ohjelmaan osallistuvalla opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus vain yhden vieraan kielen eli englannin kielen oppimiseen ja kehittämiseen. Korkeintaan ohjelmissa mukana olevat ulkomaiset opiskelijat oppivat tutkintojen aikana kahta vierasta kieltä: englantia ja suomea tai ruotsia. Vaikuttaakin siis siltä, että kansainvälisissä ohjelmissa monipuolisen kielitaidon hankkiminen on vielä hankalampaa kuin perinteisissä suomenkielisissä ohjelmissa. Oulun yliopistossa on lisäksi peritty muiden kielten kursseista maksuja näiden ohjelmien mukaan opiskelevilta, mikä on estänyt joitakin opiskelijoita osallistua haluamansa kielen kursseille. Tästä on aiheutunut mielipahaa ja ärtymystä, kun opiskelijat ovat olettaneet kielikeskuksen kurssien olevan kaikille opiskelijoille ilmaisia.

Vieraskielinen opetus siis tarkoittaa korkeakouluissa yksin omaan englanninkielistä opetusta. Suunnitelmien ja linjausten toteutuessa yliopistojen kilpaillessa globaaleilla koulutusmarkkinoilla seurauksena pitemmällä aikavälillä on, että kaikissa kansainvälisesti suuntautuneissa oppiaineissa annetaan opetusta englannin kielellä ja että englannin kielestä on tulossa korkeakoulujen opetuksen ja tieteen tekemisen kieli syrjäyttäen mahdollisesti lopulta myös suomen kielen. Yliopistojen kirjallisen viestinnän kieleksi suomen rinnalle on jo tullut englannin kieli. Kiristyvässä kilpailussa yliopistot panostavat ja keskittävät toimintaansa huippuyksiköihin, joilta vaaditaan korkeaa kansainvälistymistä. Tästä seuraa, että valtakunnalliset linjaukset mitä todennäköisimmin tulkitaan niin, että yliopistojen kansainvälistymisstrategioiden täytäntöönpanossa panostetaan englannin kielen osaamiseen eli resurssit suunnataan englanninkielisen opetuksen laajentamiseen muiden kielten kehittämisen kustannuksella. Oulun yliopiston kielivalikoiman supistaminen on tästä näkökulmasta selvä strateginen valinta.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiaan on kirjattu, että *”Ulkomailla tapahtuva opiskelu ja työskentely parantavat liikkujan kielitaitoa ja työmarkkina-asemaa sekä lisäävät kulttuurien ja yhteiskuntien keskinäistä ymmärrystä”<sup>110</sup>* ja toisaalta *”Liikkuvuus lisää myös valmiuksia työskennellä kansainvälisessä korkeakouluyhteisössä parantamalla muiden kulttuurien, uskontojen ja kielten arvostusta*

---

<sup>109</sup> Garam 2009: 14.

<sup>110</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, s. 17.

ja osaamista”<sup>111</sup>. Linjauksista ymmärtäisi, että kielen voi oppia vaihdon aikana eli vaihtoon lähtemisen edellytyksiä tavoitteisiin pääsemiseksi ei huomioida.

Liikkuvuuden ja ulkomailla opiskelun perusedellytys tulisi olla hyvän tai vähintäänkin riittävän hyvän kielitaidon hallitseminen kohdemaan kielessä jo ennen vaihto-ohjelmiin osallistumista, mitä strategiassa ei siis huomioida. Kielitaidon tai kielikoulutuksen merkitystä ei mainita liikkuvuuden yhteydessä strategian seuraavassakaan kohdassa lainkaan, mutta sen sijaan henkilöstön liikkuvuuden katsotaan lisäävän vaihto-opiskelun suosiota. Tässä tekstikohdassa oudolta tuntuu myös rinnastus, että liikkuvuuden edistämisen edellytys olisi johdon sitoutuminen eikä itse kansainvälistymisen tuloksen tekevä henkilöstö tai heidän kielitaitonsa kehittäminen. Strategiassa todetaan seuraavaa:

*”Tutkijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan liikkuvuutta lisätään. Henkilöstön liikkuvuudella edistetään korkeakoulujen opetuksen ja tutkimuksen kansainvälistymistä, vaihto-opiskelun suosiota sekä yhteis- ja kaksoistutkintojen ja koulutusohjelmien kansainvälisten elementtien syntymistä. - - Tutkijoiden, opettajien ja muun henkilöstön liikkuvuuden lisäämisen edellytykset ovat joustavat työjärjestelyt, urakehitysmahdollisuudet sekä korkeakoulujen johdon sitoutuminen tavoitteen saavuttamiseen.”*<sup>112</sup>

Itse monikielisyys vaatimus mainitaan strategiassa vain yhden kerran:

*”Osallistuminen kansainväliseen opetustarjontaan sekä sen järjestämiseen edellyttää opiskelijoilta ja koko henkilöstöltä monikielisyyttä ja kulttuurien tuntemusta.”*<sup>113</sup>

Tässäkin monikielisyys voidaan tulkita minimissään tarkoittavan äidinkielen ja englannin osaamista, sillä kansainvälinen opetustarjonta kotiyliopistossa on käytännössä englanninkielistä opetusta. Strategiassa kielitaitovaatimuksena yleisesti pidetään hyvää kielitaitoa, kuten esim. kohdassa Kansainvälisyyden perustaidot todetaan:

*”Toiminta kansainvälistyvässä työelämässä edellyttää kaikilta korkeakoulututkinnon suorittaneilta vuorovaikutustaitoja, hyvää kielitaitoa ja monipuolista kulttuurista osaamista.”*<sup>114</sup>

Silmiinpistävää tekstikohdassa on että kielitaidon monipuolisuuden vaatimus jää tässä mainitsematta, vaikka heti perään monipuolisuutta kulttuurisen osaamisen yhteydessä edellytetään. Termi *vieraskielinen* sen sijaan mainitaan strategiassa 12 kertaa ja se voidaan tulkita kontekstissaan viittaavan pelkästään englannin kieleen. Koko strategiassa ei siis ole monipuolisen kielitaidon kehittämistä eikä kahden vieraan kielen osaamisen minimivaihtoehtoa otettu huomioon.

---

<sup>111</sup> Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015, s. 29.

<sup>112</sup> Ibid., s. 29.

<sup>113</sup> Ibid., s. 29.

<sup>114</sup> Ibid., s. 18.



Strategiasta jää lisäksi vaikutelma, että huippuosaaminen ja lahjakkaat opiskelijat sijaitsevat ulkomailla ja tutkimuksen laatua saadaan nostettua houkuttelemalla ulkomaalaisia Suomeen, mikä sivutuotteena nostaa suomalaisten kansainvälistymistä. Strategiassa pahoitellaan sitä, että ”*Suomi kuuluu aivovuodosta kärsivien OECD-maiden vähemmistöön*” eli ”*Suomesta muuttaa ulkomaille enemmän korkeasti koulutettuja kuin heitä muuttaa ulkomailta Suomeen.*”<sup>115</sup> Toisaalta todetaan, että ”*Korkeakoulujemme henkilökunnassa on vähän ulkomaisia tutkijoita, opettajia ja henkilöitä, joilla on kansainvälinen koulutus- tai tutkimustausta.*”<sup>116</sup> Sen sijaan omien työntekijöiden kansainvälisen taustan ja osaamisen merkitystä ei mainita. Strategian muotoiluista voisi siis päätellä, että Suomessa ei arvosteta suomalaisten omaa osaamista ja kansainvälisyyttä, mikä voisi olla yksi merkittävä tekijä tekstissä mainittuun aivovuotoon ulkomaille.

Tutkimukseni johdanto-osassa luvussa 2.3 olen esitellyt korkeakoulujen kansainvälistymisen määritelmää, mistä ilmenee, että kansainvälisyyden alle voidaan ymmärtää kuuluvan hyvin monenlaisia toimintoja opiskelija- ja henkilöstöliikkuvuudesta aina yhteistutkintoihin ja korkeakoulujen kansainväliseen markkinointiin. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuosille 2009–2015 yhdeksi päätavoitteeksi on nostettu *aidosti* kansainvälinen korkeakouluyhteisö. On syytä tarkastella, mitä merkityssisältöjä ilmaus saa kontekstissaan. Jos on olemassa *aitoa kansainvälistymistä*, täytyy siis olla myös jotain *vähemmän aitoa* tai *epäaitoa*. Strategiassa puhutaan *aidosti* kansainvälisistä yliopistoista ja *aidosti* kansainvälisestä opetuksesta. Strategia määrittelee tulevaisuuden *aidosti* kansainvälisen korkeakouluyhteisön seuraavasti:

”*Suomalainen korkeakoulutus antaa valmiudet työskennellä kansainvälisessä toimintaympäristössä. Korkeakoulujen henkilöstön kansainvälinen kokemus ja kansainväliset yhteydet parantavat tutkimuksen ja opetuksen laatua sekä tukevat opiskelijoiden kansainvälistymistä. Korkeakoulut tarjoavat korkeatasoista vahvuusalueilleen keskittyvää vieraskielistä opetusta sekä hyödyntävät aktiivisesti kansainvälisen yhteistyön mahdollisuuksia erityisesti EU- ja pohjoismaisessa yhteistyössä. Ulkomaisten opettajien, tutkijoiden sekä tutkinto-opiskelijoiden määrä on noussut vuoteen 2015 mennessä merkittävästi ja korkeakoulut ovat aidosti kansainvälisiä opiskelu- ja työyhteisöjä.*”<sup>117</sup>

Strategian tekstissä ns. *aitous* liittyy yhteyksiin, joissa korostetaan suomalaisissa korkeakouluissa toimivien *ulkomaalaisten määrää*. *Ulkomaalaiset* tässä kontekstissa ovat *opettajia, tutkijoita ja tutkinto-opiskelijoita*. Ominaisuutena *ulkomaalaisuus* on siis *aitoa*. Se rinnastuu *korkeatasoiseen vieraskieliseen opetukseen*. Irma Garam toteaa artikkelissaan Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa

---

<sup>115</sup> Ibid., s. 14.

<sup>116</sup> Ibid., s. 14.

<sup>117</sup> Ibid., s. 10.

korkeakouluissa (s. 15), että vieraskieliset koulutusohjelmat ovat yksi keino kansainvälistää koulutusta, mutta hänen mielestään *aito kansainvälisyys* toteutuu vain, jos ohjelmissa on mukana *ulkomaalaisia opiskelijoita*. Näin ollen suomalaisopiskelijoiden ja korkeakoulujen henkilökunnan kansainvälisyys sekä muu kansainvälisyysdeksi laskettava toiminta tulisi tämän väittämän perusteella sivutuotteena ja olisi vähempiarvoista. Linjausten mukaan ”*Työskentely monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä antaa myös suomalaisopiskelijoille tarpeellisia valmiuksia toimia yli kieli- ja kulttuurirajojen.*”<sup>118</sup>

Syntyneestä uudesta kansainvälisyyden erilaisesta arvottamisesta ja sen merkitysmaailman hierarkisoinnista, mikä ilmenee käyttöön otetusta *aitous*-määritelmästä, seuraa, että kotosuomalaiset jäävät kansainvälistymiskehityksen tavoitteissa toiselle sijalle. Heidän toimintansa ei lisää samassa määrin kansainvälistymistä eikä ole niin arvokasta kuin sellainen kansainvälisyys, joka tuodaan yhteisöön ulkopuolelta. Syntyperältään ulkomaalaisista korkeakouluyhteisö saa siis enemmän kansainvälistymisen mittaamisessa jaettavia pisteitä<sup>119</sup>.

Tulkinnoista herää kysymys, nähdäänkö korkeakoulujen kansainvälistyminen enemmän yhteisön kuin yksilön ja ruohonjuuritason ominaisuutena. Kansainvälistymisen mittaamiselle tulisi luoda sellaiset mittarit ja laadulliset kriteerit, jotka eivät pelkän syntyperän tai äidinkielen perusteella mittaa kansainvälistymisen astetta. Kansainvälistymisstrategian kapeasta tulkinnasta voi seurata, että ns. *aidon* kansainvälistymisen saavuttamiseksi vaaravyöhykkeellä voivat olla erityisesti kotosuomalaisten oikeudet tasapuoliseen kohteluun. Jos korkeakoulujen ns. *aito* kansainvälistyminen lasketaan sillä, kuinka paljon ulkomaalaisia opiskelijoita tai henkilökuntaa laitoksilla työskentelee ja opiskelee, niin herää kysymys, miten voidaan huolehtia suomalaisten oikeuksien toteutumisesta erityisesti opiskelijavalintoja tehtäessä sekä henkilöstön rekrytoinnissa.

Suomen perustuslaissa<sup>120</sup> kielletään syrjintä kielen ja alkuperän perusteella. Tasa-  
puolinen kohtelu tarkoittaa, ettei ketään saa syrjiä syntyperän tai äidinkielen perusteella. Äidinkieli tai syntyperä eivät voi olla myöskään palkan maksun kriteereitä. Suomen allekirjoittaman Euroopan unionin perusoikeuskirjan<sup>121</sup> 22 artiklassa todetaan, että unioni kunnioittaa kulttuurista, uskonnollista ja kielellistä monimuotoisuutta, ja 21 artiklassa kielletään mm. kieleen perustuva syrjintä:

---

<sup>118</sup> Garam 2009: 15.

<sup>119</sup> Vrt. Wächter 2008: 2–6.

<sup>120</sup> Suomen Perustuslaki, 11.6.1999/731: 2 luku, Perusoikeudet, 6 §, Yhdenvertaisuus, ks. myös Yhdenvertaisuuslaki nro 21/2004 ja perustelut HE 44/2003.

<sup>121</sup> Euroopan unionin perusoikeuskirja 2000/C 364/01.

*Syrjintäkielto*

- 1. Kielletään kaikenlainen syrjintä, joka perustuu sukupuoleen, rotuun, ihonväriin tai etniseen taikka yhteiskunnalliseen alkuperään, geneettisiin ominaisuuksiin, kieleen, uskontoon tai vakaumukseen, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen vähemmistöön kuulumiseen, varallisuuteen, syntyperään, vammaisuuteen, ikään tai sukupuoliseen suuntautumiseen tai muuhun sellaiseen seikkaan.*
- 2. Kielletään kaikenlainen kansalaisuuteen perustuva syrjintä Euroopan yhteisön perustamissopimuksen ja Euroopan unionista tehdyn sopimuksen soveltamisalalla, sanotun kuitenkin rajoittamatta mainittujen sopimusten erityismääräysten soveltamista.*

Kansallisen tason kielikoulutuspoliittisessa diskurssissa suomalaisten monikielisyiden merkitystä ja monipuolista kielitaitoa ei siis ole nostettu strategioissa edellytykseksi kansainvälistymiselle. Niissä ei huomioida yksilön oikeuksia hankkia monipuolinen kielitaito eli useamman kielen osaamista omiin tarpeisiin eikä niissä ole asetettu tavoitteeksi eurooppalaisen monikielisyyspolitiikan linjauksia ja minimitavoitetta kahden vieraan kielen osaamisesta. Korkeakoulujen Kansainvälistymisstrategiassa ei kanneta huolta monipuolisen kielivarannon säilyttämisestä, mikä olisi myös kansainvälistymiselle mahdollisuus.

Monikielinen Suomi ja valmistautuminen EU:n monikielisyysstrategiaan—esitelmässään Turussa marraskuussa 2007<sup>122</sup> opetusministeriön kansainvälisten asiain johtaja Jaana Palojarvi antoi kritiikittömän kuvan Suomen tilanteesta. Tilanne kielten oppimisen kentässä ei ilmene vielä ministeriön käyttämässä retoriikassa. Palojarven mielestä EU:n monikielisyysstrategian vaatimus osata oman äidinkielen lisäksi kahta muuta EU-kieltä ei Suomessa kuulosta kovinkaan dramaattiselta tavoitteelta. Hän toteaa, että äidinkielen lisäksi yleisesti osataan toista kansallista kieltä ja englantia ja että tavoite olisi osata kolmea neljää vierasta kieltä. Suomalaista kielitilannetta ylistävässä retoriikassa eivät nouse esille esimerkiksi osin kielteisiksi muuttuneet asenteet ruotsin opiskelun pakollisuutta kohtaan tai ruotsin kielen taidon määrässä ja tasossa tapahtunut laskusuuntaus, mikä on seurausta viime vuosien kielikoulutuspolitiikasta. Lisäksi muiden kielten opiskelun huononeva tilanne jää huomiotta. Kansainvälisesti asetettu vaatimus kahden vieraan kielen osaamisesta on koulutusjärjestelmässä Suomessa ollut mahdollisuus, ja suomalainen koulujärjestelmä onkin kieliohjelmapolitiikan kolme ensimmäistä vuosikymmenenä ollut kielten oppimisessa Euroopan edistyksellisimpiä maita. Nykytilanteessa on kuitenkin vallalla toisilleen vastakkaisia kehityssuuntauksia ja kielellinen tilanne on muuttunut monitahoisemmaksi ja vaikeammaksi tulkita.

---

<sup>122</sup> Suomi & Viro monikielisessä Euroopassa: haasteita ja mahdollisuuksia—seminaari, 20.11.2007, Turku.

Siksi institutionaalista retoriikkaa on syytä tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä se jättää kertomatta.

Kielitilannetta ylistävässä retoriikassa suomalaisten englannin taitoa pidetään hyvätasoisena. Koulujärjestelmän kielitarjonnan perusteella yleistetään, että kaikki koululaiset ja opiskelijat oppivat Suomessa vähintään kahta vierasta kieltä. Väite ei käytännössä kuitenkaan pidä paikkaansa. Korkeakoulujen uudessa tutkintojärjestelmässä monen opiskelijan vieraan kielen taidoksi riittää pelkästään englanti, joka sekin voi olla puutteellinen. Osa opiskelijoista saavuttaa vaaditun ruotsin kielen taitotason rimaa hipoen. Verrattuna esimerkiksi Viron tilanteeseen, jossa Tarton yliopiston professori Birute Klaasin<sup>123</sup> mukaan virolainen korkeakoulututkinnon suorittanut puhuu sujuvasti kolmea tai neljää vierasta kieltä, Suomen tilanne ei vaikuta enää kovinkaan hohdokkaalta. On luonnollisesti mahdollista, että Klaas osallistui kyseiseen institutionaaliseen diskurssiin samoin kertomatta jättämisen kriteerein, mikä voi olla tyypillinen piirre institutionaalisen tason poliittiselle diskurssille. Klaas nostaa kuitenkin esille korkeakoulujen uuden tilanteen eli ei-humanistisilla opetusaloilla kielten opiskelu ei ole enää pakollista. Myös Virossa kehitys siis tarkoittaisi kielivaranannon supistumista korkeasti koulutettujen osalta.

Edellä käymästäni strategioiden analyysistä ilmenee, että kansalliset strategia-suunnitelmat eivät tue monikielisen osaamisen edistämistä, vaan päinvastoin voivat aiheuttaa monipuolisen kielivaranannon edelleen kaventumisen. Vaikutelmaltaan monikielisyyteen positiivisesti latautunut diskurssi voikin kääntyä tarkemmassa analyysissä monikielisyydelle vastaiseksi. Lisäksi se käsittelee eri ihmisryhmiä eriarvoisesti. Linjausten tulkinta aiheuttaa viime kädessä sen, että Suomen kielivarananto yksipuolistuu entisestään ja yksilön kannalta monipuolisen kielitaidon eli useiden kielten taidon hankkiminen vaikeutuu koulujärjestelmän puitteissa. Kielitaitovaranannon luominen vaatii pitkäjänteistä suunnittelua, minkä vaikutukset näkyvät käytännössä vasta vuosikymmenten päästä. Suunnittelun jälkeinen päätöksenteko ja täytäntöönpano vievät vieläkin pitemmän ajan. Nykyinen heikkenevä kielitaitovarananto näkyy niin yksilön tasolla kuin elinkeinoelämässä menetettyinä mahdollisuuksina ja toisaalta globaalin markkinatalouden näkökulmasta tulevaisuuden työmarkkinoilla vaikeutena löytää kielitaitoista työvoimaa.

Nikula et al. (2010) ehdottavat suomalaisten kielitaidon minimisuositukseksi kahden vieraan kielen osaamista kotimaisten rinnalla. Samoilla linjoilla Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry on asettanut tavoitteeksi, että jokaisen suomalaisen tulisi osata äidinkielen lisäksi toista kotimaista sekä ainakin kahta muuta kieltä. Valtaosalla suomalaisista tärkein vieras kieli on englanti. Ruotsin kielen taito heikkenee ja englanti valtaa alaa jättäen muut kielet entistä vähäisempään

---

<sup>123</sup> Viro ja EU:n monikielisyysstrategia-esitelmä, Suomi & Viro monikielisessä Euroopassa: haasteita ja mahdollisuuksia-seminaari, 20.11.2007, Turku. 10–11.

asemaan kaikilla koulutuksen tasoilla. Opetusministeriön kaavailema yliopistojen käytännössä englannin kielellä tapahtuva *jatkuva vieraskielinen opetus* ohjaa kapevat resurssit edelleen pois muiden kielten opetuksesta sekä niin opiskelijoiden kuin henkilöstönkin monipuolisen kielitaidon kehittämisestä.

Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 kohdassa 3.7 Kansainvälistyminen siis todetaan, että hyvä ja monipuolinen kielitaito on kansainvälisen osaamisen perustekijä, jonka perusta luodaan peruskoulussa. Suunnitelman mukaan erityisesti harvinaisten kielten kiinnostavuutta pyritään lisäämään yleissivistävän koulutuksen puolella kerhotoiminnan kautta. Tähän liittyy Opetusministeriön POP-ohjelma<sup>124</sup>, jonka tavoitteena on opetuksen monipuolisen tarjonnan takaaminen. Linjauksissa ei kuitenkaan aseteta näiden kielten opiskelulle pitemmän tähtäimen suunnitelmia eli sitä, miten eri kielten opetusryhmien syntymistä tuettaisiin, jotta kielet eivät jäisi vain kerhotoiminnan eli opiskelijoiden oman harrastuneisuuden asteelle. POP-ohjelmalla mielenkiintoa kieliin voidaan herätellä, mutta sen lisäksi vaadittaisiin muita toimia kielten opiskelun tukemiseen. Kielet tulisi saada selvemmin osaksi opetussuunnitelmaa, etteivät ne jää varsinaisen oppimisen ja koulutoiminnan ulkopuolelle. Resurssien käytön kannalta olisi järkevää, että peruskoulun ja lukion eri kielten kurssien tavoitteet ja laajuudet mitoitettaisiin yliopistojen tarjoamiin kieliopintoihin niin, että opiskelijat voivat siirtyä luontevasti jatkotason opintoihin yliopistoon tullessaan.

Kielikoulutuspolitiikan teksteissä harvemmin opiskeltavien kielten ongelmaa pyritään poistamaan yhteistyöllä. Opetusministeriön kehittämissuunnitelman mukaan korkeakoulujen tulee sopia työnjaosta vähemmän opetettujen kielten tarjonnan tukemiseksi. Käytännön yhteistyötä yliopiston ja ammattikorkeakoulun välillä Oulussa on jo tehty, mutta esimerkiksi yhteisiä kielten opetustoimia harvinaisemmissa kielissä ei ole saatu. Todellisuudessa kieliä on valikoimasta karsittu, opetusta on leikattu ja toisaalta ulkoistettu. Kuten tutkimukseni osoittaa, harvinaisempien kielten opiskeluun liittyen monet käytännön toimet ovat olleet negatiivisia eli ne eivät ole monipuolisen kielitaiton hankkimista tukevia. Tutkinon uudistus on myös vähentänyt kieliopintojen suorittamista. Oulussa lisäksi yksiköiden väliset fyysiset etäisyydet ja muut oppimisen sosiaalisen kontekstin ongelmat estävät tehokkaasti harvinaisempien kielten kursseille osallistumisen. Kansallinen strategia on jo osin saanut paikallisella tasolla minimitulkinnan.

Oulun yliopistossa vähemmän opiskeltavien kielten alkeisryhmät ovat olleet suuria eikä uusia rinnakkaisryhmiä niihin voitu perustaa. Moni opiskelija joutuu jättämään kielen opiskelun, kun ryhmiin ei mahdu tai aikataulut eivät sovi. Kun Oulun ammattikorkeakoulussa italian opetusta ei ole lainkaan, yhteistyö tarkoittaa

---

<sup>124</sup> POP-ohjelma eli Perusopetus Paremmaksi 2008–2011. Opetusministeriö.

käytännössä sitä, että tiedottamista pyritään lisäämään ja kielikeskuksen alkeisryhmiin pyritään ottamaan yksittäisiä ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Toimet eivät kuitenkaan ole lisänneet italian kielen opiskelijoiden määrää kielikeskuksen kursseilla. Esimerkiksi lukuvuonna 2009–2010 italian kursseilla ei ole ollut yhtään ammattikorkeakoulun opiskelijaa tarjotusta mahdollisuudesta huolimatta.

Ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyöprojektien tavoitteena on pohjimmiltaan resurssien säästö. Opetusministeriön kehittämissuunnitelman minimitulokinta harvinaisten kielten osalta on pantu täytäntöön. Positiivinen tulkinta sen sijaan olisi tukenut toimia, joilla ammattikorkean, yliopiston sekä avoimen että kesäyliopiston opetustarjontaa olisi lisätty perustamalla yhteisiä kieltenopettajien työsuhteita ja näin saatu opetusta eri yksiköihin. Kokeiluluonteisesti kuhunkin vähemmän opiskeltavaan kieleen, ts. venäjään, espanjaan, italiaan ja japaniin voisi perustaa eri yksiköiden yhteisiä päätoimisuksia. Parin vuoden pilotoinnin jälkeen voisi arvioida kokeilun onnistumista.

Tulevaisuuden pahin skenaario on, ettei pienten eli vallinnaisten kielten opiskelumahdollisuuksista huolehdita ja kielivalikoimaa leikataan resurssien kohdentuessa englanninkielisen opetuksen kehittämiseen ja laajentamiseen laitoksilla, joten opiskelijoiden mahdollisuus hankkia monipuolinen kielitaito vaarantuu. Kielten opetuksen ulkoistaminen yliopistosta huonontaa edelleen yliopistossa opetettavien pienten kielten tilannetta ja asemaa. Opettajien sitouttaminen täysipainoiseen ja pitkäjänteiseen opetuksen kehittämiseen ei tuntiopetukseen siirryttäessä ole mahdollista. Niiden opiskelu käytännössä tulee vähenemään ja opiskelijoiden valinnan mahdollisuudet kapenemaan. Opetustarjonnan poistaminen yliopiston tarjonnasta ja muuttaminen opiskelijoille maksulliseksi aiheuttaa alkeiskurssien opiskelijamäärien putoamisen. Opiskelu ei ole enää pitkäjänteistä eikä tavoitteellista. Pienten kielten opiskelulle se tarkoittaa suurempia menetyksiä, ellei täydellistä katoamista tarjonnasta.

Kielivalikoiman ylläpitämisen minimiedellytykset tulisi siis punnita uudestaan ja resurssit kohdentaa sen mukaisesti. Myös asenneilmapiiriin ja käytännön järjestelyjen parantamisella on merkittävä rooli kieliopinnoton monipuolistamisessa ja tukemisessa. Kielten opiskelun tukemiseen laitoksilla ja koko yliopistossa tarvitaan ennen kaikkea uudelleen ajattelua. Kielet tulisi nähdä mahdollisuutena eikä ongelmana ja kulueränä. Kielten samoin kuin kommunikaatiotaitojen opinnot tulisi kuulua jokaisen akateemisen koulutuksen ydinaineeseen. Ne ovat yleisiä taitoja, joita kaikki tarvitsevat elämässä. Valtion tulisi omalta osaltaan huolehtia, että nämä pyrkimykset toteutuvat.



Opetusministeriön nykyisessä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (kohdassa 3.8) monikulttuurisuus nähdään lähinnä osana maahanmuuttajien koulutusta. Sen sijaan eri vieraiden kielten opiskelun merkitystä suomalaisen valtaväestön monikulttuurisen osaamisen lisäämisessä ei ole erityisemmin huomioitu. Opetusministeriön kansainvälistymisstrategioiden ja kielipolitiikan linjausten perusteella on ennustettavissa, että resurssien niukentuessa entistä enemmän panostetaan englanninkieliseen osaamiseen sekä osaamiseen englannin kielen välityksellä ja muiden kielten opetustarjonta kaventuu. Englannin kielen osaamisen vahvistamisen rinnalla tulisi nykytilanteessa siis kantaa erityistä huolta kielivalikoiman monipuolisuudesta ja siitä, että kielet kuuluvat opintokokonaisuuksiin.

Monikielistä Suomea ajaa muutama taho. Kielikeskukset yliopistojen sisällä pyrkivät tarjoamaan mahdollisimman laajan ja monipuolisen kielivalikoiman kaikille yliopisto-opiskelijoille. Kieltenopettajat kieliyhdistystensä kautta pyrkivät tuomaan monikielisyystavotteita esille painottaen erityisesti kielivarannon säilyttämistä ja pienten kielten aseman parantamista kansainvälisten kielipoliittisten linjausten pohjalta ja niitä Suomen tilanteeseen soveltaen. SUKOL ry:n eli Suomen kieltenopettajien liiton kolmivuotinen KISU-hanke 2005–2007 on yksi osoitus tästä. KISU- eli Kielitaitoinen Suomi-hankkeessa peruslähtökohtana oli, että oman äidinkielen ja toisen kotimaisen lisäksi jokaisen suomalaisen tulisi osata kahta vierasta kieltä ja että erityisesti vähemmän tunnettujen kielten opiskeluun tulisi kannustaa. Tässäkin periaatteena on kielten opiskelun jatkumo, eli opiskelun tulisi tapahtua pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti kouluasteelta toiselle. Peruskoulussa ja lukiossa hankitun kielitaidon tulisi saada jatkumoa myös niin yliopistossa kuin muihin oppilaitoksiin siirryttäessä. Mahdollisuus jatkaa kieliopintoja tulisi taata kaikilla kouluasteilla. SUKOL ry tekee vetoamuksia kieltenopiskelun puolesta<sup>125</sup> ja pyrkii tuomaan opetuksen epäkohtia esille kielipoliittisissa linjauksissaan<sup>126</sup>.

Yksi merkittäjä toimija monikielisyyteen liittyvän problematiikan esille tuojana on Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus eli SOLKI, joka koordinoi KIEPO-projektin vuosina 2005–2007<sup>127</sup>. Projektin selvitteli kansallisen kielikoulutuspolitiikan perusteita, nykytilaa ja tulevaisuuden haasteita. Sen loppuraportin pohjalta poimitut keskeiset suositukset Suomen kielikoulutuksen kehittämiseksi on julkaistu projektin verkkosivuilla<sup>128</sup>. Projektin lehdistötiedotteessa<sup>129</sup> todetaan, että kielikoulutusjärjestelmässä on selviä puutteita ja KIEPON mukaan kielitaitovaranto supistuu kielivalintojen yksipuolistuessa kaikilla koulutusasteilla.

---

<sup>125</sup> SUKOLin Vetoamus koulutuksen järjestäjille kieltenopetuksen turvaamiseksi 21.2.2006.

<sup>126</sup> SUKOLin kielipoliittiset linjaukset: Kieliä? – Kyllä! Kieltenopetus Suomessa 2008–2011.

<sup>127</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti.

<sup>128</sup> KIEPO-projekti, Keskeiset suositukset, loppuraportti: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

<sup>129</sup> Ibid.

KIEPON raportissa esitetään huoli siitä, että kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko on Suomessa pirstaleista ja näköalatonta. Keskeiseksi ongelmaksi nousee yksilön monikielisyyden kehittäminen jatkumona kaikilla koulutusasteilla. Raportissa todetaan, että nykyinen kieliohjelma antaa mahdollisuudet monikielisyyden kehittämiseen, mutta käytänteet ovat selvästi johtaneet kielten opiskelun yksipuolistumiseen. Kieliohjelma ei siis käytännössä toimi niin kuin pitäisi. Eurooppalaisten kielitaitovaatimusten soveltamista Suomen olosuhteisiin ovat pohtineet Nikula et al. (2010). Heidän mukaansa Suomessa olisi perusteltua kahden kotimaisen lisäksi suosittaa kahden vieraan kielen osaamista eli 2 + 2 -mallia. Tämä antaisi mahdollisuuden monipuolisen kielivarannon säilyttämiseen ja kehittämiseen.

KIEPON<sup>130</sup> loppuraportti esittelee viisi erilaista kieliohjelmavaihtoehtoa pilotoitavaksi käytännössä. Viidestä vaihtoehtoista kaksi toisivat aidosti mahdollisuuksia monikieliselle profiloitumiselle, missä kaikki kielet ovat tasa-arvoisina mukana. Nämä vaihtoehdot voisivat ainakin antaa mahdollisuuden valita vahvaksi kieleksi muun kuin englannin. Näissäkin vaihtoehtoissa vähemmän opiskeltavien kielten opiskelun edistäminen erityisesti korkea-asteen osalta jää vähemmälle huomiolle, eivätkä ne siten automaattisesti takaa monikielisyyden kehittämistä. Esitettyjä ohjelmavaihtoehtoja tulisi soveltaa käytäntöön kuitenkin niin, että alueellisesta tasa-arvosta huolehditaan ja monipuolinen kielivaranto säilyy koko Suomessa. Tähän tarvitaan laajempaa koordinoitua.

KIEPO-projekti on ensimmäinen kokonaisvaltaisempi kielikoulutuksen läpileikkaus, ja tutkimuksia ja selvityksiä on edelleen tehtävä pitkäjänteisemmän kielikoulutuksen suunnittelun mahdollistamiseksi. Solki sai vuoden 2009 alusta tehtäväkseen koordinoita valtakunnallista kielikoulutuspolitiikan tutkimus- ja kehittämisverkostoa, jonka tavoitteena on toimia kielikoulutuspolitiikan suunnannäyttäjänä ja eri toimijoiden yhteisenä foorumina. Vuoden 2009 alusta SOLKI koordinoi valtakunnallista kielikoulutuspolitiikan tutkimus- ja kehittämisverkostoa, jonka tehtävänä on:

*”tuoda yhteen kielikoulutuksen toimijoita, lisätä tietoisuutta kielikoulutuksen moniulotteisuudesta, vaikuttaa kielikoulutuspolitiikkaa koskeviin päätöksiin, ja tätä kautta selkiyttää kielikoulutuspolitiikan toteutusta Suomessa. Verkoston tarkoitus on kehittää kansallista ja kansainvälistä kielikoulutuspoliittista tutkimusyhteistyötä, luoda ja kehittää yhteyksiä tutkijoiden, päätöksentekijöiden, kentän toimijoiden ja muiden intressiryhmien välille sekä luoda yhteistyömahdollisuuksia alueen kehittämiseen, tutkimukseen ja koulutukseen.”*

---

<sup>130</sup>Luukka – Pöyhönen 2007: 460–462.



KIEPON raportissa<sup>131</sup> painotetaan kielikoulutuksen jatkumoa varhaiskasvatuksesta peruskouluun, sieltä lukioon ja lukiosta yliopistoon, aikuiskoulutukseen ja työelämään. Lukion tehtävä tulisi edelleen olla valmentaminen yliopistoon. Myös EK toteaa lausunnossaan (13.9.2007) kehittämissuunnitelmasta Koulutus ja tutkimus 2007–2012, että lukion tehtävää tulee vahvistaa yleissivistävänä, erityisesti korkeakouluopintoihin valmistavana koulutuksena. Kokonaisnäkemysten puutetta koulutuspolitiikan toteuttamisessa osoittaa lukiokoulutuksen osalta erityisesti ruotsin poistaminen pakollisten kirjoitettavien aineiden joukosta ylioppilaskirjoituksissa. Päätös on ristiriidassa sen kanssa, että kielilain (424/2003)<sup>132</sup> edellyttämä molempien kotimaisten kielten taito tulee saavuttaa, eli kaikkien yliopisto-opiskelijoiden tulee edelleen suorittaa ns. virkamiesruotsin koe.

Jo nyt ruotsin kielen taidot ovat heikentyneet yliopistoon tullessa niin, että resursseja tarvittaisiin lisää lukion jättämien aukkojen paikkaamiseen. Kielikeskusten resursseja kuluu siis puuttuvan kielitaidon paikkaamiseen ja yhä useammalla korkeakouluopiskelijalla jää saavuttamatta vaadittava taitotaso virkamiesruotsin kokeessa<sup>133</sup>. Parin vuoden sisään tästä ongelmasta on yliopistoissa kehkeytymässä täysi katastrofi, mikä koskee erityisesti pohjoisen yliopistoja. Jos virkamiesruotsin koetta ei poisteta, tai sen tasoa selkeästi lasketa, lukion tehtävää yleissivistävänä ja yliopistoon valmentava kouluna tulisi ehdottomasti uudelleen arvioida. Jos virkamieskoe halutaan säilyttää, vaatimuksena yliopistoon pääsemiseksi tulisi olla hyvä ruotsin kielen taito, mikä siis lukioaikana tulisi hankkia.

Lukiossa luodaan pohja monipuolisen kielitaidon ja viestintätaitojen kehittämiseksi yliopistossa. Minimivaatimuksena monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi lukioden tulisi varmistaa yliopistoon opiskelemaan tulevien hyvä englannin ja ruotsin kielen taito sekä osaamista myös jossain kolmannessa kielessä. Näin yliopiston kielikoulutuksen resurssit voitaisiin kohdentaa monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ja laajentamiseen kansainvälisten linjausten mukaisesti opiskelijoiden henkilökohtaista monikielistä profiloitumista tukien. Kun peruskielitaito on vankalla pohjalla yliopistoon tullessa, opiskelija voi valita myös uusia kieliä ohjelmaansa ja opiskella niitä riittävän pitkälle muiden opintojensa rinnalla, edellyttäen, että kielten opiskelua tuetaan osana ammatillista kehittymistä ja että yliopistossa ylipäättään on kielivalikoimaa mistä valita.

---

<sup>131</sup> Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007.

<sup>132</sup> Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003).

<sup>133</sup> Niemi 2008.

### **4.3 YLIOPISTOJEN LINJAUKSISTA JA NIIDEN LAATIJOISTA**

Opetusministeriön laatimassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012<sup>134</sup> yhdeksi tavoitteeksi asetettiin korkeakoulujen kieltenopetuksen kehittäminen. Tähän liittyen korkeakoulujen tuli laatia omaa toimintaansa koskevat kielistrategiat vuoden 2009 loppuun mennessä. Tutkimuksellisesti on kiinnostavaa tietää, miten yliopistoissa kielipoliittisten linjausten laatiminen on tehty, joten teen lyhyen vertailun muutamien yliopistojen kielipoliittisten linjausten laatimisesta.

#### **4.3.1 YLIOPISTOJEN KIELIPOLIITTISISTA LINJAUKSISTA**

Korkeakoulukohtaisten kielipolitiikan linjausten tuli valmistua vuoden 2009 aikana. Harvoilla yliopistoilla on kuitenkin olemassa erillisiä kielipoliittisia linjauksia. Niitä on siis etsittävä muista institutionaalisista dokumenteista. Vieraiden kielten taito on suoraan yhteydessä kansainvälistymiseen, joten kansainvälistymisstrategioista on löydettävissä kannanottoja myös kielitaitotavoitteisiin. Seuraavaksi esittelen muutamien yliopistojen kielistrategioita. Otan myös tarkasteluun eri yliopistojen kielistrategioiden laatimisprosesseja.

Oulun yliopisto ei laatinut omaa kielistrategiaansa vuoden 2009 loppuun mennessä. Kansainvälistymisstrategiassa sen sijaan sivutaan kielikoulutusta ja eri kielten asemaa. Kansainvälistymisstrategioiden laatimisen historiaa olen kuvannut tarkemmin tutkimuksen osassa I (36 vuotta Italian opetusta Oulun yliopistossa) luvussa 2.2. Osan tuloksista ilmenee, ettei kansainvälisyysstrategiassa vuosille 2005–2010<sup>135</sup> monikielisyys- tai kielipoliittisia linjauksia tehty – ainakaan eksplisiittisesti. Strategian tarkastelussa käy ilmi, että Oulussa on lähdetty painottamaan englanninkielisen opetuksen laajentamista. Muut kielet strategiassa jäävät huomiotta ja niitä käytännössä on alettu karsia. Yliopiston kansainvälistymisessä pyritään siihen, että jokainen yliopisto-opettaja kykenisi opettamaan vieraalla eli käytännössä englannin kielellä. Resursseja suunnataan englanninkielisen kurssitarjonnan ja englanninkielisten opintokokonaisuuksien luomiseen ainelaitoksilla. Yliopisto lupaa kansainvälisessä strategiassa 2005–2010 koko henkilökunnalleen mahdollisuuden kehittää ja ylläpitää vieraiden kielten taitoja riittävän laajasti. Yliopiston varsinaisessa strategiassa vuosille 2010–2012 sen sijaan kielitaitoa ei mainita muutoin kuin englannin kielen korostamisena kansainvälistymisessä.

---

<sup>134</sup> Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. OPM.

<sup>135</sup> Oulun yliopiston kansainvälinen strategia ja kv-toiminnan suunnitelma 2005–2010.

Helsingin yliopisto strategiassaan vuosille 2007–2009 teki tarkennuksia kehittämishaasteisiin erityisesti kansainvälistymisen osalta. Kieliperiaatteisiinsa Helsingin yliopisto kirjasi ensimmäistä kertaa näkemyksensä kansalliskielten ja englannin kielen sekä muiden vieraiden kielten suhteista ja asemasta. Näin pyrittiin kielipoliittiseen johdonmukaisuuteen yliopiston strategioiden ja toimintaohjelmien valmistelussa ja toimeenpanossa. Kielikysymys on siis Helsingissä nostettu merkittäväksi osaksi kansainvälistymishaasteissa.

Jyväskylän yliopistolla sen sijaan on ollut omat kielipoliittiset linjauksensa jo vuodesta 2004. Niiden mukaan kieli on nostettu tärkeäksi osaksi ammatillista osaamista. Vastuu kielitaidon kehittämisestä on kuitenkin opiskelijalla itsellään. Siksi itsenäiseen kielenoppimiseen pyritään tarjoamaan resursseja. Opiskelijat tekevät opintosuunnitelmansa yhteydessä myös suunnitelman kieliopinnoistaan. Aloittavalla opiskelijalla tulisi olla hyvät taidot ruotsin kielessä ja ainakin yhdessä vierassa kielessä. Tämä avaa mahdollisuudet myös muiden kuin englannin kielen hyvään osaamiseen. Jyväskylän yliopiston kielipoliittisissa linjauksissa luvataan, että yliopisto pyrkii tekemään mahdolliseksi opiskella ja laajentaa taitoja myös muissa kielissä kuin englannissa.

Jyväskylän kielipoliittisessa ohjelmassa vuodelta 2004 määritellään kielitaito ja akateemisen tutkinnon suorittaneen vieraan kielen osaaminen seuraavasti:

*”Kielitaito viittaa kykyyn käyttää kieliä – äidinkieltä ja yhtä tai useampaa vierasta kieltä - viestinnällisesti erilaisiin tarkoituksiin erilaisissa yhteyksissä ja ympäristöissä.”*

*”Yliopisto kouluttaa viestinnällisesti vakuuttavia ja kielellisesti vastuuntuntoisia asiantuntijoita erilaisiin yhteiskunnan tehtäviin. Viestinnällisesti vakuuttava asiantuntija - - osaa käyttää ammattitehtävissään hyvin ainakin yhtä vierasta kieltä sekä suullisesti että kirjallisesti.”<sup>136</sup>*

Jyväskylän ohjelmassa korostetaan lisääntyvää kansainvälistymistä sekä yliopiston monikielistymistä ja monikulttuuristumista ja siten tarvetta lisätä kielikoulutusta. Siitä huolimatta kielitaidolta vaaditaan minimissään äidinkielen lisäksi pelkästään yhden vieraan kielen taitoa. Tämä tarkoittaa resurssien niukkuudessa, että yliopistolle jää mahdollisuus mennä siitä, missä aita on matalin. Opiskelijoille itselleen jätetään vastuu kielitaitonsa kehittämisestä muissa kielissä ja tukea luetaan oma-aloitteiseen opiskeluun. Tutkimukseni johdanto-osan pohdinnat osoittavat, että oppijan autonomian painottamisella on vaaransa ja käsite käytännössä politisoituu<sup>137</sup>. Jyväskylän ohjelmassa tarjotaan kuitenkin mahdollisuus minimikielitaidon lisäksi myös laajemman kielitaidon hankkimiseen, mikä ilmaistaan linjauksessa seuraavasti:

---

<sup>136</sup> Jyväskylän yliopiston kielipoliittinen ohjelma (hyväksytty 6.10.2004), s.1.

<sup>137</sup> Ushioda 2006: 156. Ks. tutkimuksen johdanto-osa s. 50–54.

*”koska englannin kieli ei yksin riitä täyttämään akateemisesti koulutettujen suomalaisten vieraiden kielten taidon tarvetta, yliopisto tarjoaa tutkinto-opiskelijoille mahdollisuuden laajentaa vieraiden kielten taitoaan muihin kieliin”*<sup>138</sup>.

Turun yliopisto strategiassaan vuosille 2006–2012<sup>139</sup> ei erityisesti painota englannin kieltä, muttei tee muutenkaan erityisiä kielipoliittisia linjauksia. Strategiassa todetaan, että *”opiskelijoille tarjotaan monipuoliset mahdollisuudet kansainväliseen vaihtoon yhteistyöyliopistoissa eri puolilla maailmaa”*. Vaikka kielioipintoihin ei viitata, jättää se mahdollisuuden monipuolisen kielivalikoiman tarjoamiselle. Toisaalta tulkinta voi kallistua yhtä hyvin painottamaan englannin kielen osaamista riittävänä kansainvälistymiselle. Strategiassa vieraskielisestä opetuksesta todetaan yleisesti seuraavaa: *”Vieraskielistä opetusta kehitetään määrällisesti ja laadullisesti vastaamaan opiskelijoiden tarpeita”*.<sup>140</sup> Tulkinnanvaraiseksi jää, tarkoittaako tämä pelkästään englanninkielistä opetusta vai muitakin kieliä. Kuten edellä olen osoittanut, käytännössä strategioissa mainittu vieraskielinen opetus on yliopistoissa pelkästään englanninkielistä. Mitään erityistä monikielisyttä tukevaa ja kannustavaa ei siis Turun yliopiston strategiasta löydy. Opiskelijanäkökulmaa toisaalta painotetaan, mikä tukee monipuolisen kielivalikoiman säilyttämistä.

Kaikissa yliopistoissa ei siis ole selkeitä linjauksia tai toimenpidepäätöksiä kielivarannon säilyttämiseksi ja monipuolisen kielitarjonnan takaamiseksi tai sen laajentamiseksi. Tämä jättää siten pahimman skenaarion toteutumiselle mahdollisuudet eli kielivarannon kaventumisen uhka on todellinen ja osin jo toteutunut. Monipuolisen kielitaidon hankkiminen ja kehittäminen yliopistoissa voi siten edelleen vaikeutua, ellei monikielisyyspolitiikkaa oteta merkittäväksi kansainvälistymisstrategian perustaksi. Kielivarannon säilyttämiseen yliopiston osalta ei riitä pelkästään kahden kielen malli eli äidinkielen ja jonkin toisen kielen osaaminen, varsinkaan, jos toinen kieli on lähes kaikilla englanti. Monipuolisuus tarkoittaa sitä, että on tarjottava riittävä valikoima eri kieliä yliopiston koko opiskelijajoukko ja henkilökunnan määrä ja tarpeet huomioon ottaen.

Toisaalta uudessa korkeakoulujen välisessä tiukkenevassa kilpailutilanteessa on mahdollista, että joissain yliopistoissa profiloidutaan monipuolisen kielitarjonnan kautta kansainvälisesti suuntautuneiden opiskelijoiden houkuttelemiseksi opinahjoon. Siten kaikille opiskelijoille kohdennetuista monipuolisista kielioipinnoista ja laajasta kielivalikoimasta voi tulla yksi tulevaisuuden ja kansainvälistymisen menestystekijä. Ristiriitaista kuitenkin on, että minimiajattelu tutkintojen

---

<sup>138</sup> Jyväskylän yliopiston kielipoliittinen ohjelma (2004), s. 3.

<sup>139</sup> Turun yliopiston strategia (2006–2012).

<sup>140</sup> Turun yliopiston strategia (2006–2012).

suorittamisen läpäisyssä ei tee pelkästään kieliopinnoista vaan myös opiskelijoista itsestään ongelman, josta yliopisto pyrkii mahdollisimman nopeasti pääsemään eroon. Yliopistojen taholta tuleva minimisuoritusajattelu voi saada opinnoilleen korkeat tavoitteet asettaneet määrätietoiset opiskelijat punnitsemaan opiskelupaikkansa valinnan uudessa valossa ja siten äänestämään jaloillaan, jos heidän henkilökohtaisia kansainvälistymistarpeitaan ei huomioida.

#### 4.3.2 KIELISTRATEGIOIDEN LAATIJOISTA

Laajemman perspektiivin saamiseksi kielikoulutuspolitiikan paikallisen tason suunnittelusta teen pienimuotoisen vertailun muutamien yliopistojen välillä kielistrategioiden laadintaprosessista ja kielipoliittisten linjausten laatijoista. Oulun lisäksi vertailuun otan Jyväskylän, Helsingin ja Lapin yliopistot.

Oulun yliopiston kielikoulutuspoliittisia linjauksia käsittelen tarkemmin tutkimukseni osassa I italian kielen opetuksen historiankuvauksen yhteydessä luvussa 2.2, jossa kuvaan yliopiston kansainvälistymisstrategioiden laatimisen historiaa. Siinä ilmenee, että Oulun yliopistossa kielikeskuksen jättäminen kansainvälistymiseen liittyvän strategiatyön laadintaprosessin ulkopuolelle ja varsinkin Oulun yliopiston strategiatyön yhteyteen osunut yliopistolain muutos vuoden 2010 alusta ja samaan ajankohtaan osuneet hallinnolliset uudelleen järjestelyt herättivät kysymyksen, kuka viime kädessä on vastuussa uusimman kansainvälistymisstrategian laatimisesta ja miten siinä on otettu huomioon monikielisyysden tukeminen. Varsinaista kielistrategiaa ei Oulun yliopistossa ole laadittu, joten asiaa oli selvitettävä suoraan yliopiston hallinnolliselta johdolta.

Oulun yliopiston hallintojohtaja Hannu Pietilä<sup>141</sup> vastasi kyselyyni Oulun yliopiston kielipoliittisista linjauksista. Hän toteaa, että yliopiston olennaiset linjaukset uuteen strategiaan on tehty Opetusministeriön Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian 2009–2015 pohjalta. Pietilä toteaa, että Oulun yliopiston uusi koulutusstrategia tähtää erityisesti ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden osuuden kasvattamiseen, mihin liittyy englanninkielisen opetuksen volyymin nosto. Vaihto-opiskelijat tarvitsevat myös muita palveluja englanniksi. Myös tutkimusstrategiassa kiinnitetään huomiota erityisesti ulkomaalaisen henkilökunnan ja jatko-opiskelijoiden tarvitsemiin palveluihin. Tämä tarkoittaa panostamista englannin kielen laitoksilla. Monikielisyysden tukemiseksi strategioissa ei ehdoteta toimenpiteitä eikä sitä niissä huomioida. Pietilä toteaa vastauksessaan, että strategiatyössä on resurssisyydestä keskitytty hakemaan keinoja tukea englanninkielellä tarjottavia palveluita. Tämä tarkoittaa, että muiden kielten asemaa ei ole määritetty.

---

<sup>141</sup> Pietilä, Hannu, Oulun yliopiston hallintojohtaja, sähköpostiviesti 23.3.2010.

Oulun yliopiston uutta strategiaa ovat olleet laatimassa rehtoraatti (eli rehtori ja yliopiston vararehtorit) sekä tiedekuntien johto. Erityisesti strategian koulutusosion laatimisessa viime vaiheessa keskeinen rooli on ollut vuoden 2010 alusta koulutusrehtoriksi nimetyllä Olli Silvénillä. Pietilä<sup>142</sup> toteaa, että ”*strategia on pidemmän vuorovaikutuksen prosessin tulos, sillä siihen on kerätty ja punnittu syötteitä hyvin laajasti yliopistosta sekä tutkimuksen että koulutuksen näkökulmista. KV-toiminta on strategiatyössä ollut jatkuvasti esillä.*” Strategiatyössä ei varsinaisesti ole ollut mukana kielikoulutuspolitiikan tai kielikoulutuksen asiantuntijoita muutoin kuin humanistisen tiedekunnan osallistumisen kautta.

Jyväskylän yliopiston kielipoliittisen ohjelman<sup>143</sup> (vuodelta 2004) laatiminen annettiin tehtäväksi selvitysmiehelle, jona toimi kielikoulutuspolitiikan asiantuntija professori Kari Sajavaara. Kielipoliittinen toimikunta asetettiin määrääjäksi seuraamaan ohjelman toteutumista. Sen tehtäväksi määrättiin myös ”*yliopiston kielikoulutuksesta ja muista kieliasioista vastaavien yksiköiden välisten yhteyksien luominen sekä toimintojen integrointi ja kehittäminen*”. Toimikunnassa oli mukana myös kielikeskus. Laaditun ohjelman toteutumista on seurattu jonkin verran opiskelijakyselyin ja selvityksin henkilökunnan kielitaitotarpeista.

Helsingin yliopiston kieliperiaatteita (14.3.2007) valmisti työryhmä vararehtori Wilhelmssonin johdolla. Vararehtori vastasi tuolloin kansainvälistymisestä ja kaksikielisyyssasioista. Työryhmässä olivat edustettuina:

- suomen kielen laitos (2 professoria)
- tiedekunta, jossa annetaan paljon englanninkielistä opetusta (1 professori)
- kielikeskuksen johtaja
- ruotsinkielisten asioiden päällikkö keskushallinnosta
- vieraskielisen opetuksen suunnittelija keskushallinnosta
- ylioppilaskunnan edustaja
- kansainvälisten asiain suunnittelija hallinnosta, joka toimi sihteerinä.

Kieliperiaatteiden laatimistyö selvityksineen tehtiin valtaosin hallinnossa kahden suunnittelijan toimesta, josta luonnos lähetettiin kommenttikierrokselle tiedekuntiin sekä hallinnon yksiköihin. Rehtorin näkemykset ja laaja kokemus olivat strategian laadinnassa myös keskeisessä asemassa. Uusissa kieliperiaatteissa (14.3.2007) kansainvälisyys ja monikielisyys nähdään rikkautena ja resurssina, jota halutaan kehittää. Tärkeäksi koetaan niin monikielisyyden korostaminen kuin kotimaisten kielten vaaliminen.<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Pietilä 2010: sähköpostiviesti 23.3.2010.

<sup>143</sup> Jyväskylän yliopiston kielipoliittinen ohjelma, hyväksytty 6.10.2004.

<sup>144</sup> Norrback, Martha, suunnittelija, planning officer, International Affairs, Rector's Office, University of Helsinki: sähköpostiviestit 24.3.2010 ja 25.3.2010.

Lapin yliopistossa sen sijaan erillisiä kielipoliittisia linjauksia ei ole tehty, mutta linjaukset on kirjattu kielikeskuksen laatukäsikirjaan<sup>145</sup>, mikä on osana koko yliopiston laatukäsikirjaa. Se arvioitiin yliopiston auditoinnin yhteydessä 2010, joten se on ollut mukana ulkopuolisessa arvioinnissa. Laatukäsikirja on tehty yhteistyössä korkeakoulukonsernin muiden yksiköiden kanssa, joita Lapin yliopiston lisäksi ovat Rovaniemen ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulut. Kielikeskus on ollut mukana käsikirjan laatimisessa. Vuoden 2011 aikana konsernin yksiköillä tulisi olla yhteinen Lapin korkeakoulukonsernin kielikeskus. Laatukäsikirjassa kielikeskuksen tehtäväksi määritellään yliopiston kansainvälistymisen tukeminen, johon kuuluu kattavan ja monipuolisen kielivalikoiman tarjoaminen. Laatukäsikirjaan on kirjattu kielikeskuksessa opetettavat aineet, joita on kaikkiaan yksitoista.<sup>146</sup> Oulun yliopiston seitsemään kieleen supistuneeseen valikoimaan verrattuna ja yliopiston kokoon suhteutettuna Lapin yliopiston kielivalikoima on suhteellisen laaja.

Vertailusta ilmenee, että käytännöt ovat hyvin moninaiset. Kielipoliittisten linjausten laatiminen on toteutettu eri yliopistoissa hyvin eri tavalla ja linjaukset löytyvät hyvinkin erilaisista hallinnollisista dokumenteista erilaisilla nimikkeillä. Jyväskylän yliopistolla on erillinen kielipoliittinen ohjelma vuodelta 2004 ja Helsingin yliopisto on laatinut erilliset uudet kieliperiaatteet (14.3.2007). Sen sijaan Lapin yliopistolla kielipoliittiset linjaukset sisältyvät kielikeskuksen laatukäsikirjaan (2009). Lapin yliopistossa jokainen yksikkö laati omat laatukäsikirjansa eli toimintakäsikirjansa ja ne hyväksytään kunkin toimijan hallinnollisissa elimissä. Ne kuuluvat osana koko yliopiston laatukäsikirjaan, jonka hyväksyy Lapin yliopiston hallitus. Oulun yliopistossa varsinaisia kielikoulutuspoliittisia linjauksia ei ole tehty, vaan ne on upotettu lähinnä kansainvälistymisstrategioihin.

Vertailussa mukana olleista neljästä yliopistosta vain Oulun yliopistossa ei ollut kielikeskuksen edustusta eikä kielikoulutuspolitiikan asiantuntijoita mukana strategiatyön laadinnassa eikä siis varsinaista omaa kielipoliittista strategiaa laadittu, vaan kieliin liittyvät linjaukset ovat implisiittisesti tulkittavissa kansainvälistymisstrategioista. Läpinäkyvyyttä vähentää myös kielipoliittisten linjausten sijoittuminen erilaisten nimikkeiden alle. Strategioiden päätöksenteon ja seurannan läpinäkyvyys tämän pienimuotoisen vertailun perusteella on Oulun yliopistossa heikointa. Lapin yliopiston kielikeskuksen laatukäsikirja on ollut ulkopuolisessa auditoinnissa mukana. Tässä kartoituksessa ei kuitenkaan selvinnyt, onko auditoinnissa arvioitu kielikoulutuspolitiikan toteutumista tai onko arvioinnin kriteereissä monikielisyys tavoitteita määritelty.

---

<sup>145</sup> Kielikeskuksen laatukäsikirja, Lapin yliopisto, 19.2.2009.

<sup>146</sup> Uljas-Rautio, Katriina, Lapin yliopiston kielikeskuksen varajohtaja, sähköpostiviesti 19.3.2010.



Edellä kuvatusta on pääteltävissä, että 2000-luvun suurten muutosten myllerryksessä niin tutkinnonuudistuksen kuin yliopistouudistuksen läpiviemisessä kielipoliittisten linjausten laatiminen on osin jäänyt taka-alalle. Oulun yliopistossa tämä tarkoittaa, että strategioissa on otettu kantaa lähinnä vain englannin kielen asemaan ja sen kehittämiseen, mutta tavoitteita muiden kielten osalta ei ole määritetty. Tämä aiheuttaa hämmennystä ja sekaannusta, sillä ilmassa leijuu yleinen oletta-  
mus, että monikielisuuden ja kielivalikoiman kehittäminen olisi yleinen tavoite myös akateemisessa maailmassa, mutta yliopistotasolla tehtävät muutokset ja päätökset ovat käytännössä monikielisuudelle vastakkaiset. Hämmennystä aiheuttaa myös termin monikielisyys eri tulkinnat eri konteksteissa. Monikielisyydeksi tulkitaan jo tilanteet, joissa äidinkielen lisäksi osataan yhtä vierasta kieltä eli käytännössä englantia. Tämän minimiajattelun tekee mahdolliseksi tutkintojen kielitaitovaatimukset yliopistolaissa, jonka mukaan tutkinnoissa täytyy osoittaa vähintään yhden vieraan kielen taito<sup>147</sup>.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian ja kansainvälisten maisteriohjelmien toteutumista arvioidaan valtakunnallisesti vuoden 2011 aikana, jolloin mahdollisesti arvioinnissa on mukana myös kielistrategiat eli korkeakoulutuksen monikielisuuden näkökulma ja miten käytännössä eri kielten opiskelun ja opetuksen tavoitteet ovat toteutuneet. Monikielisuudelle tulisi kuitenkin ensin asettaa tavoitteet, jotta niiden toteutumista käytännössä voitaisiin seurata ja arvioida. Monikielisuuden näkökulmasta tulisi arvioida ja seurata niin yliopiston rakenteellisen uudistuksen kuin tutkinnonuudistuksen sekä kansainvälistymisen vaikutuksia eri kielten käyttöön, opiskeluun ja opetukseen. Myös rahoituksen perusteina käytettävissä indikaattoreissa, joilla mitataan koulutuksen ja tutkimuksen laatua, vaikuttavuutta ja tehokkuutta, tulisi monikielisyys ja sen toteutuminen niin henkilöstön kuin opiskelijoiden näkökulmasta ottaa huomioon.

---

<sup>147</sup> Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004, laki 715/2004, 1 luku, 6 § Kielitaito. Ks. myös uusi yliopistolaki 558/2009.



## **5. KIELIKOULUTUSPOLIITTISTEN LINJAUSTEN TOTEUTUS OULUN YLIOPISTOSSA**

Tässä luvussa käsittelen Oulun yliopiston linjausten käytännön toteutusta ja sitä, miten ne tukevat monipuolisen kielitaidon kehittämistä. Pohdin ja arvioin erityisesti tutkinnonuudistuksen vaikutuksia ja käytännön toteutusta ja peilaan niitä monipuolisen kielitaidon kehittämisen vaatimuksiin. Tarkastelen Oulun yliopiston alueellista ja yhteiskunnallista vastuuta monipuolisen kielivarannon säilyttämisessä ja sen kehittämisessä sekä sitä, mitä se yliopistolta edellyttää. Pohjana tarkastelussa ovat monikielisyyspolitiikan periaatteet.

### **5.1 TUTKINNONUUDISTUKSEN TOTEUTUS**

Oulun yliopiston strategiassa kansainvälistyminen on yksi päätavoitteista. Tutkintojen arvoa ja yliopiston houkuttelevuutta pyritään täten nostamaan. Yliopistot kilpailevat tiukkenevilla globaaleilla korkeakoulutuksen markkinoilla. Siksi englannin osaamiseen ja englanninkieliseen opetukseen tulevaisuudessa satsataan.

Käytännössä uusien vuonna 2005 voimaan tulleiden tutkintojen kielten opiskeluun varatut opintopistemäärät ja tutkintoihin sallittavat kieliopinnot vaihtelevat tiedekunnittain. Kuvaan seuraavaksi kieliopintojen kirjavaa karttaa ja niiden osuutta eri tiedekuntien tutkinnoissa. Kuvaus koskee tilannetta Oulun yliopistossa lukuvuonna 2009–2010.

Jos opiskelijalla peruskoulutuksessa A1- tai A2-kielenä on ollut muu kuin englanti, voi eri tiedekunnissa (HuTK:ssa, LTK:ssa ja LuTK:ssa) pakolliset kieliopinnot suorittaa tässä kielessä. Humanistisessa tiedekunnassa (HuTK) tutkintoon kuuluu viisi opintopistettä vieraan kielen opintoja. Jos pakolliseksi kieleksi valitaan saksa, taitasovaatimuksena on, että kielen opinnot on suoritettu peruskoulutuksessa A1- tai A2-kielenä tai opiskelijalla on vastaavat taidot. Jos opiskelijalla ei ole vaadittavaa lähtötasoa, voi kielen aloittaa alkeista tai opintoja voi täydentää kielikeskuksen kursseilla ja/tai saksankielisessä maassa tapahtuvan vaihto-ohjelman aikana. Pakollisten kieliopintojen (äidinkielen, toisen kotimaisen ja yhden pakollisen vieraan kielen, joka lähes kaikilla on englanti) lisäksi humanistinen tiedekunta (HuTK) sallii valinnaisia kieliopintoja opiskelijan oman harkinnan mukaan. Syksystä 2008 humanistisessa tiedekunnassa opintojen

monipuolisuutta on pyritty laajentamaan ja opiskelija voi suorittaa 10–25 opintopistettä kieliopintoja. Suosituksena on opiskella vähintään kahta kieltä. Kieliopinnot hyväksytään sivuainekokonaisuutena, jos 25 opintopistettä täyttyy.

Taloustieteiden tiedekunnassa (TaTK:ssa) pakollisia kieliopintoja on 25 opintopistettä ja valinnaisena opiskelijat voivat suorittaa 25 opintopisteen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnot sivuaineen (KieKuVi)<sup>148</sup>. Pakollisiin kieliopintoihin voi valita kaksi vierasta kieltä: tutkintoon sisällytetään yhden tai kahden vieraan kielen opintoja jatkokurssitasolta alkaen ja niiden laajuus on 16 opintopistettä.

Yliopiston suurin tiedekunta eli teknillinen tiedekunta (TTK) on rajannut kaikkien kieliopinnot maksimiksi 18 opintopistettä. Näistä opintopisteistä pakolliset kielet eli suomi, ruotsi ja englanti vievät 11 opintopistettä, ja muihin vapaaehtoihin kieliopintoihin jää siten seitsemän opintopistettä, mikä ei kata esimerkiksi yhdessä uudessa kielessä alkeistason (8 op) suorittamista loppuun. TTK:ssa tulee vuonna 2010 ruotsin kielen vaatimuksiin supistus eli laajuus tippuu kolmesta opintopisteestä kahteen. TTK:n ns. makkuloiden eli moduulien, joihin opiskelijat voivat sisällyttää vapaavalinnaisia opintoja, määräykset ovat hieman epäselviä. TTK:ssa eri laitoksilla on eri käytänteitä. Esimerkiksi konetekniikan osasto (KO) hyväksyy myös kielten alkeiskurssit osaksi pakollisia opintoja. Prosessi- ja ympäristötekniikan osastolla (PYO) voi erillisanomuksesta ottaa muun kuin englannin kielen pakolliseksi kieleksi. Pakolliset kieliopinnot PYOssa kandidaatin tutkinnossa ovat 8 opintopistettä eli ruotsia 2 ja englantia 6 opintopistettä. Opiskelija voi halutessaan valita muunkin vieraan kielen pakolliseksi. Näiden lisäksi tutkinnossa on tekniikan viestinnän opinnot. Arkkitehtiosastolla (AO), sähkötekniikan (STO) sekä tuotantotalouden osastolla (Tuta) pakollinen vieras kieli voi olla myös saksa, jos opintoja on vähintään viisi vuotta koulussa tai vastaavat tiedot.

Luonnontieteellisessä tiedekunnassa (LuTK:ssa) on tarjolla kieliopinnot sivuaine, jonka laajuus on 15 opintopistettä. Jos kieliopintoja on vähemmän, niitä ei sisällytetä opintokokonaisuutena maisterivaiheen opintoihin. Kasvatustieteiden tiedekunnassa (KTK:ssa) vapaaehtoisia kieliä voi sisällyttää tutkinnon 15–25 opintopisteen kieli-, viestintä- ja orientoiviin opintoihin, jossa on paljon muutakin kuin vieraita kieliä. Syksyn 2008 tietojen mukaan KTK:ssa kieliä voi sisällyttää tutkintoon 10, 15 tai 20 opintopistettä. Lääketieteellisessä tiedekunnassa (LTK) on tarjolla saksan kielessä oman erikoisalan tekstikurssi ja jos opiskelija haluaa suorittaa kurssin tutkintoon pakollisena, on lähtötasovaatimuksena pitkä saksa, ts. saksa koulussa A1- tai A2-kielenä tai vastaavat tiedot. Muutoin LTK ei tunnusta tutkinto-opinnoissaan muita vieraita kieliä kuin englannin ja saksan.

---

<sup>148</sup> Oulun yliopiston kielikeskuksen Kieli- Kulttuuri- ja Viestintäopinnot, jonka opiskelija voi kielikeskuksen kurssipaletista valita tietyin rajoituksin. Ks. <http://webcgi.oulu.fi/kielikeskus/index.php?a=o&s=kiekuvi.html&v=kiekuvi>. (9.1.2010).

Edellisestä yhteen vetäen kielikeskuksen tarjoamia Kieli-, kulttuuri- ja viestintä-opintoja sivuaineena eri tiedekunnissa voi suorittaa seuraavasti (tilanne lukuvuonna 2009–2010):

- HuTK: 10–25 op, vähintään 2 kieltä, jos 25op -> hyväksytään sivuaineena
- TaTK: 25 op, jos suorittaa uudessa kielessä alkeiskurssi 1:n, tulee suorittaa myös alkeiskurssi 2.
- TaTK:ssa myös HONORS-ohjelma eli vaativan tason saavuttaminen palkitaan: englantia 4 op tasolla B2, 4op tasolla C1 ja 4 op tasolla B1-C2; ruotsia 8 op ja arvosanan keskiarvo vähintään 4; espanjaa, italiaa, ranskaa, saksaa tai venäjää 8 op tasolla B1 ja 4op tasolla B1/B2.
- KTK: 10–20 op, hyväksytään laajuudet 10 op, 15 op tai 20 op (kokonaisuudessa myös muita orientoivia opintoja eli ei pelkästään kieliopintoja).
- LuTK: minimi 15 op, ei ylärajaa, hyväksytään sivuaineena samoin kuin esimerkiksi tiedekunnan Ympäristösuojelun perusteet–kokonaisuus, joka koostuu eri laitosten kursseista. Opinnot voi jakaa kandidaatin ja maisterin tutkintoon esimerkiksi siten, että ensin mainittuun minimin 15 op ja maisteriin vaikkapa 18 op, mutta ylärajaa ei ole opinnoille määrätty. Myös maantiedon opiskelijat voivat ottaa sivuaineen verran kieliopintoja
- LTK: lääketieteellisessä tiedekunnassa ei ole kielten sivuainetta.

Käytännöt eri tiedekunnissa kieliopintojen sisällyttämiseksi tutkintoon ovat siis kaiken kirjavat. Yliopistossa ei kenelläkään ole kokonaiskäsitystä kieliopintojen käytänteistä tutkinnoissa tai eri laitosten opiskelijoiden mahdollisuuksista ja tarpeista hankkia monipuolinen kielitaito omien opintojensa puitteissa. Eri tiedekuntien eroja voisi vetää yhteen seuraavasti. Parhaiten kieliä voi opiskella luonnon-tieteiden tiedekunnassa, jossa ei ole määritelty kielten sivuaineopinnoille ylärajaa. Seuraavaksi tulevat taloustieteen tiedekunta (TaTK) ja humanistinen tiedekunta (HuTK), joissa tarjotaan 25 opistopisteen kielten sivuainetta. Kasvatustieteiden tiedekunta (KTK) jää välimaastoon ja hänille jäävät lääketieteellinen tiedekunta (LTK) valinnaisten kielten puuttuessa lähes kokonaan ja teknillinen tiedekunta (TTK) sallien tutkintoihin valinnaisia kielikursseja seitsemän opintopistettä. Monipuolisen kielitaidon hankkiminen ei siis ole tasapuolisesti mahdollista eri tiedekunnissa.

Edellä kuvatun sekä tämän tutkimuksen eri osien analyysin ja tulosten perusteella Oulun yliopiston kielikoulutuspolitiikan toteuttaminen ei ole yhtenäistä eikä suunnitelmallista. Strategioissa ei ole eksplisiittisesti ilmaistu kielistrategisia linjauksia. Kielikoulutuksen suunnittelua eikä täytöntöönpanoa ei ole koordinoitu. Kielikoulutuspolitiikan paikallisessa toteutuksessa yliopisto ei tue monipuolisen kielitaidon kehittämistä ja ylläpitämistä eikä aseta monipuolista kielitaitoa kansainvälistymisen kannalta tärkeäksi tavoitteeksi. Tutkintorakenne ei kannusta opiskelijoita opiskelemaan kielten eikä osallistumaan kansainvälisiin vaihto-

ohjelmiin, joista suurin osa kohdistuu ei-englantia puhuviin maihin. Tiedekunnat ja laitokset ovat pyrkineet järjestämään opintoihin kieliä mahdollisuuksien mukaan, mutta yliopistossa vallitsee sekavat käytänteet kieliopintojen hyväksymisessä ja sisällyttämisessä tutkintoihin ja valinnaiset kieliopinnot jäävät opiskelijoiden oman harrastuneisuuden varaan. Opiskelun käytänteet lisäksi ehkäisevät tehokkaasti kieltenopetukseen osallistumisen. Tämä koskee erityisesti pieniä kieliä, joissa opiskelu tapahtuu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille kohdennetuissa sekaryhmissä. Järjestelmä ei siis kannusta pienten kielten opiskeluun. Opiskelu ei ole kovin pitkäjänteistä eikä suunnitelmallista, jolloin mahdollisuudet hankkia opintojen aikana riittävän hyvää kielitaito eri kielissä niin työelämän, opiskelun ja vaihto-ohjelmien kuin henkilökohtaisiin tarpeisiin ovat huonot.

Seurauksena kieliopintojen rajaamisesta ja supistamisesta vaarantuu kansainvälisten vaihto-ohjelmien toteutuminen muihin kuin englantia puhuviin maihin, joita vaihtokohteista on yli 60 prosenttia. Jos opiskelijat eivät voi opiskella valitsemaansa kieltä riittävän pitkälle saavuttaakseen hyvän kielitaidon, on todennäköistä, että kieltä ei valita lainkaan. Edellä kuvatusta voi olla seurauksena, että Oulun yliopiston imago kansainvälisesti suuntautuneita opiskelijoita houkuttelevana yliopistona heikkenee ja opiskelijat suuntaavat mieluummin muihin yliopistoihin saadakseen haluamansa monipuolisen ja monikulttuurisen koulutuksen. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tämä koskisi erityisesti sellaisia opiskelijoita, jotka ovat aktiivisimpia ja kansainvälisesti suuntautuneita.

Suomessa tutkinnonuudistuksen vaikeasti toteutettava yhtälö on ollut tutkintojen supistaminen viiteen vuoteen. Mistä sitten pitäisi karsia? Tutkinnon uudistuksessa piti järkipäätä oppimista, ydinainesanalyysillä päästä turhista ja päällekkäisistä sisällöistä. Näiden lisäksi piti panostaa oppimisen henkilökohtaiseen suunnitteluun ja ohjaukseen. Näin opiskelun tuli olla tehokasta ja opiskelijat sitoutuisivat paremmin suorittamaan tutkintonsa lyhyemmässä ajassa. Italian opiskelijoille osoitettu kyselytutkimus (tutkimuksen osa III) tukee näkemystä, että opiskelijat ovat hyvin motivoituneita ja sitoutuneita kieliopinnoissaan ja haluavat opintojensa aikana hankkia hyvät taidot valitsemassaan kielessä. Tutkimuksen perusteella hyvällä opintojen suunnittelulla ja tuella kieliopinnot eivät pidennä opiskeluaikoja, vaan päinvastoin ne antavat opiskelijalle mahdollisuuden profiloitua mielekkäällä tavalla opinnoissaan.

Yhteiskunnallisen vastuun näkökulmasta yliopiston tulisi tarjota opiskelijoille todellinen valinnan mahdollisuus erikoistua eri kieliin ja kielialueisiin. Tutkimus osoittaa, että tutkinnonuudistuksen kieliopintojen suunnittelutyössä tarvitaan laajempaa näkemystä ja yhteisiä linjauksia periaatteista, joilla kielitaitovaatimukset saavutettaisiin niin, että kaikilla Oulun yliopiston opiskelijoilla olisi tasapuolisesti mahdollisuus hankkia monipuolinen kielitaito. Kielitarjonnalla tulisi vastata

niin yksilön, yhteiskunnan kuin työelämän erilaisiin tarpeisiin, eli opetustarjonnan tulisi olla riittävän monipuolinen eri kielissä.

Kielikeskukselle alun perin (1.1.1977) osoitettiin kieliopintoihin liittyvä selvitys- ja suunnittelutehtävä. Kieliopintojen koordinointiin ja suunnitteluun kielikeskus soveltuu sen vuoksi, että kielikeskuksessa on akateemisten kielten opetuksen asiantuntijuutta ja kielikeskuksella on tiedekuntien ulkopuolisena, mutta kaikkien niiden kanssa yhteistyötä tekevänä yksikkönä mahdollisuus määritellä kaikkia opiskelijoita koskevat yhtenevät vaatimukset ja käytänteet. Kieliopintojen suunnittelun koordinointi kielikeskukseen takaisi kaikille Oulun yliopiston opiskelijoille yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen.

Tutkinnon uudistuksen valmistelussa kieliopintojen suunnittelu siirtyi kuitenkin jokaisen tiedekunnan päätettäväksi. Tästä on aiheutunut yliopiston sisällä kaiken kirjavia kielitaidon vaatimusten linjauksia, rajoituksia ja käytännön toteutuksia, joiden yhteensovittaminen on vaikea tehtävä – ellei suorastaan mahdoton. Tutkinnonuudistuksen toteutuksessa eri tiedekuntien opiskelijat on asetettu hyvinkin eriarvoiseen asemaan. Tilanne kulminoituu kielikeskuksen kursseilla. Kun samassa opintoryhmässä opiskelee eri laitosten ja tiedekuntien opiskelijoita, joilta vaaditaan erilaisia suorituksia kielitaitovaatimusten tavoitteisiin pääsemiseksi, tilanteesta hämmentyneitä eivät ole ainoastaan opiskelijat vaan yhtä lailla opettajat.

Mutta miten paljon aikaa tarvitaan riittävän hyvän ja monipuolisen kielitaidon saavuttamiseen yliopistossa ja miten se toteutuu eri tiedekunnissa? Jos opiskelija valitsee yliopistoon tullessaan kielen, jota hän ei ole aikaisemmin opiskellut, ts. alkaa uuden kielen opiskelun alkeista, vuoden opiskelulla eli vajaan kymmenen opintopisteen kokonaisuudella on mahdollista päästä eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle A2. Jotta opiskelija pääsisi autonomisen oppijan taitotasoon B1, joka mahdollistaisi kansainväliseen vaihtoon lähdön ja myös opiskelun kohdemaassa, vaatii se noin kahden vuoden opiskelua. Tämä tarkoittaa käytännössä noin 16–24 opintopisteen uhraamista pelkästään kyseiselle kielelle. Yhtälö vaikeutuu, jos kielikoulutukseen varatut opintopisteet pitäisi jakaa vielä useamman kielen kesken. Jos kielivalikoima ja sitä kautta kielivaranto halutaan säilyttää monipuolisena, opiskelijan tulisi voida sisällyttää ainakin toisen vieraan kielen opintoja ohjelmaansa. Monipuolisten kieliopintojen suorittaminen esimerkiksi teknikan opiskelijoille tutkinnon puitteissa on mahdotonta, jos pakollisten kieliopintojen yli jää ainoastaan kolme opintopistettä muille kielille. Määrä on riittämätön, jos opiskelija haluaa lisäksi ylläpitää ja kehittää aikaisemmin hankkimaansa kielitaitoa opintojensa aikana. Kansainvälisen vaihto-opiskelun kielitaitovaatimuksia olen käsitellyt luvussa 3.2.

Edellä kuvatus tapaan toteutettu tutkinnonuudistus osoittaa, että tiedekuntien tasolla tehdyt päätökset kieliopinnoista ja mahdollisuuksista sisällyttää kieliä vapaasti valittaviin opintoihin eivät riitä takaamaan monipuolista kielitaitoa ja sen säilymistä eikä sen kehittämistä. Myös opiskelijoiden tasapuolinen kohtelu yliopistossa tältä osin ei toteudu.

Uusien tutkintojen suunnitteluvaiheessa kaikille yliopisto-opiskelijoille tarkoitettujen kieliopinnot valtakunnallisessa koordinaatioryhmässä olivat mukana kielikeskusten ja vastaavanlaisten yksiköiden johtajat. Ryhmän linjauksissa pyrittiin tuomaan yksilöllisten tarpeiden näkökulmaa esille. Ryhmä oli tutkinnonuudistuksen laatimiseksi suositellut seuraavaa:

*”Tilaa uuden kielen opiskeluun tulisi löytyä niin kandidaatti- kuin maisteritason vapaasti valittavista opinnoista. Yliopistotutkinnoissa tulisi olla tilaa myös yksilöllisille tavoitteille. Jos opiskelija tarvitsee uutta kieltä esimerkiksi vain tutkimuksenteon tueksi (ns. tool language), hänen pitäisi voida ottaa sellainen ohjelmaansa.”<sup>149</sup>*

Koordinaatioryhmän huoli siis oli, että kielitaidon monipuolistamiseen uusissa tutkinnoissa ei olisi tilaa eikä opiskelun jatkumo tutkinnoissa toteutuisi. Pelättiin, että uusissa tutkinnoissa yksilön eli opiskelijan tarpeet jäävät huomioimatta. Kuten Oulun yliopiston tutkinnonuudistuksen läpiviemistä edellä olen kuvannut, todellinen päätösvalta oli kuitenkin paikallisella tasolla eli käytännössä tiedekunnat itse päättivät kieliopinnot laajuuksista ja määristä. Lopputulos konkretisoituu selvimmin opiskelijavaihdon luvuissa, sillä Oulun yliopistossa vaihtosuhde on ulkomaille vaihtoon lähtevien osalta selvästi negatiivinen.

Euroopan yhteisöjen komission Uudessa monikielisyysen puitestrategiassa Kielet korkea-asteen koulutuksessa-osiossa komissio toteaa, että

*”ei-englanninkielisissä maissa havaittavissa olevalla suuntauksella opettaa englannin kielellä kansallisten tai alueellisten kielten sijaan saattaa olla odottamattomia seurauksia kyseisten maiden omien kielten elinvoimaisuudelle. Komissio aikoo lähitulevaisuudessa tutkia tätä ilmiötä lähemmin.”<sup>150</sup>*

Englannin kielen koetaan uhkaavan siis paikallisia kansalliskieliä. Yliopiston tulisi huolehtia suomalaisten opiskelijoiden perusoikeudesta opiskella yliopistossa omalla äidinkielellään, mikä sekin on yksi Euroopan monikielisyyspolitiikan tärkeistä kulmakivistä. Eri vaatimuksiin vastaamiseksi tulisi siis löytää sopiva tasapaino ja taata tasapuoliset mahdollisuudet opiskella omalla äidinkielellä, hankkia hyvät taidot englannin kielessä sekä kehittää muilta osin monipuolista kielitaitoa.

---

<sup>149</sup> Forsman-Svensson – Nikko 2004.

<sup>150</sup> Uusi monikielisyysen puitestrategia (2005), Kielet korkea-asteen koulutuksessa, s. 6.

Englanninkielinen kurssitarjonta on perusteltua monitieteellisissä ja kansainvälisissä opintokokonaisuuksissa, joihin eri tieteenalat ja laitokset tarjoavat omaa osaamistaan englanninkielisinä opintoina. Näin tarjoutuu eri maista tuleville opiskelijoille mahdollisuus suorittaa yhdessä suomalaisten opiskelijoiden kanssa yhteisiä opintoja monikulttuurisessa ympäristössä. Ei ole kuitenkaan pohdittu, onko yleensä tai miten olisi mahdollista integroida niin äidinkieli kuin muut kielet osaksi monikielistä toimintaympäristöä. Vieraskieliset opinnot soveltuvat hyvin maisteriohjelmiin, johon kandidaatin tutkinnon monipuoliset kieliopinnot voisivat valmentaa. Vieraskielisissä ohjelmissa voisi tarjota opetusta tai muita tilanteita ja yhteistyön muotoja, joissa voi käyttää myös muita kieliä englannin lisäksi.

Vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen yhteydessä tapahtunut kieliopintojen karsiminen monilta osin vaarantaa monikielisyys- ja kansainvälistymistavoitteisiin pääsemisen. Jos kielet eivät ole mukana tutkinnoissa, tai niille ei ole annettu siinä riittävästi tilaa, opiskelijan mahdollisuudet kieliopintoihin tutkinnon pakollisten opintojen rinnalla ovat hyvin pienet. Opiskelutahti on uusissa tutkinnoissa tiukka, tutkintojen läpäisyä pyritään nopeuttamaan ja opiskelu aika puristamaan tavoiteltuun viiteen vuoteen. Nykytilanteessa kielten opiskelu jää opiskelijan omaehtoiseksi toiminnaksi ja karsiutuu usein pakollisten pääaineopintojen tieltä. Kieliopintojen tukemiseksi pelkkä kannustaminen omaehtoiseen opiskeluun ei siis riitä, vaan kielten opintojen jatkumon tulisi näkyä tutkintovaatimuksissa ja opetuksen käytännön järjestelyissä.

## **5.2 KIELIKESKUKSEN NYKYHISTORIAN KÄÄNTEITÄ VUODESTA 2010**

Teen tässä luvussa katsauksen uuden yliopistolain voimaantulon aikaisiin ja sen jälkeisiin tapahtumiin Oulun yliopistossa. Yliopiston hallituksen kokouksessa 5.2.2010 (pöytäkirja C 1/2010) päätettiin ryhtyä toimiin alijäämäisen talouden tasapainottamiseksi uuden yliopistolain 558/2009 (§ 65.4) mukaisesti. Toimenpiteillä vuosille 2010–2012 yliopisto pyrkii pysyviin kustannustasoa ja rakenteita koskeviin päätöksiin, joilla on tarkoitus säilyttää yliopiston toiminta- ja kilpailukyky. Säästötavoitteeksi asetettiin 8-9 miljoonaa euroa ja ne koskevat kaikkia yliopiston yksiköitä. Rakenteellisilla uudistuksilla yliopiston on tarkoitus varmistaa tutkimus- ja koulutustoiminnan tuloksellisuus ja siten pysyvästi vahva rahoitus pohja. Sopeuttamis- ja kehittämisprosessissa päätösten perustaksi nostettiin kustannus- ja henkilöstövaikutukset, mikä tarkoittaa käytännössä, että päätettiin vähentää hallinnon ja tukitehtävien resursseja. Tarkastelun kohteeksi nostettiin myös kielikeskus. Irtisanomiset talouden tasapainottamiseen yliopiston laskelmien mukaan koskisivat enintään 68 työntekijää, joista kielikeskuksen osuus oli viisi työntekijää: yksi hallinnosta ja neljä opetushenkilöstöstä. Yt-neuvottelujen



seurauksena keväällä 2010 kielikeskuksesta irtisanottiin yksi saksan kielen opettaja sekä italian ja espanjan opettajat, joiden mukana italia ja espanja poistuivat kokonaan kielikeskuksen tarjonnasta. Lisäksi osa-aikaistettiin ranskan kielen opetus 50 %:iin sekä venäjän ja japanin opetus 75 %:iin. Kielikeskuksen kielivalikoima kapeni siten yhdeksästä seitsemään ja muista pienistä kielistä opetusta leikkattiin työsuhteiden osa-aikaistamisen myötä yhden henkilötyövuoden verran. Leikkaukset koskivat alkeiskurssiopetusta pienissä kielissä.

Talouden tasapainottamiseen liittyen Oulun yliopiston hallitus kokouksessaan 31.3.2010 (pöytäkirja C 3/2010) linjasi samalla kielikeskuksen koulutuksen tavoitteet eli rajasi sen koulutustehtävän. Hallitus linjasi, että kielikeskuksessa ensisijaisesti keskitytään koulutustoimintaan, jolla varmistetaan yliopiston tutkintotulos eli tutkintojen kannalta tärkein kielenopetus. Hallitus nimesi tärkeiksi kieliksi englannin, ruotsin, saksan ja suomen, joiden opetus haluttiin turvata. Näin yliopisto panostaa siis kahden vieraan kielen opetukseen kotimaisten lisäksi. Mainitsematta jäivät siten kielikeskuksen vakiintuneet opetuskielet espanja, italia, japani, ranska ja venäjä. Samalla hallitus päätti luopua pääsääntöisesti kielten alkeiskursseista. Perusteluja päätökseen ei pöytäkirjassa annettu. Yliopiston uusien kielipoliittisten linjausten virstanpylväänä voidaan siis pitää 31.3.2010 pidettyä yliopiston hallituksen kokousta.

Päätöstä oli alettu valmistella jo syksyn 2009 aikana, mikä kävi ilmi kielikeskuksen ja johdon välisissä tulosneuvotteluissa. Yliopiston rehtori nimesi kielikeskuksen johtokunnan puheenjohtajana toimineen Juha-Pekka Kallungin selvittämään kielikeskuksen alijäämäisen budjetin tasapainottamista. Yliopiston johto ei hyväksynyt ehdotuksia tasapainottaa taloutta tulevien eläköitymisten kautta, koska ne olisivat koskeneet lähinnä englannin kielen opetusta. Selvitystyön tavoitteeksi oli selvästi jo asetettu kielivalikoiman supistaminen. Suunnitelmista muuttaa koko kielikeskuksen asemaa kertoo myös se, että vuoden 2009 jälkeen kielikeskukselle ei enää nimetty uutta johtokuntaa.

Hallituksen 17.8.2009 hyväksymässä alustavassa strategiassa vuosille 2010–2012 koulutuksen kansainvälistyminen kohta 2.6 todetaan, että Kansainvälisten asiain yksikkö vastaa kokonaisvaltaisesti koulutuksen kansainvälisistä asioista ja koordinoi kansainvälistä osaamista. Kielikeskus mainitaan tekstissä ainoastaan kohdassa englanninkielisen pedagogisen koulutuksen ja monikulttuurisen valmennuksen antajana kansainväliselle ja englanniksi opettavalle henkilökunnalle.<sup>151</sup> Lopullisessa Strategiassa vuosille 2010–2012 (19.4.2010) kielikeskusta ei enää mainita. Kielistä mainitaan vain englanti. Englanninkielinen pedagoginen koulutus mainitaan kansainvälisen henkilökunnan ja englanniksi opettavien yhteydessä, maisteri-

---

<sup>151</sup> Oulun yliopiston strategia vuosille 2010–2012. (25.8.2009). Hallituksen 17.8.2009 hyväksymä alustava strategia, Oulun yliopisto.



ohjelmien, englanninkielisten tukipalvelujen, kansainvälisen opiskelijarekrytoinnin ja koulutusohjelmien kansainvälistämisen yhteydessä.

Yliopiston kielikeskusopetukseen liittyvistä päätöksistä uutisoitiin Kalevassa 10.3.2010 artikkelissa *Oulun yliopisto kirkasti profiiliaan*. Artikkelin kertoi Oulun yliopiston tuoreesta strategiasta, joka oli hyväksytty 9.3.2010. Omana alaotsikkonaan *Resurssit ensin pakollisiin kieliin* yliopiston rehtori Lauri Lajunen linjaa yt-neuvottelujen tavoitteeksi kielikeskuksen osalta sen, että resurssit on keskitettävä ensisijaisesti tutkintoon kuuluviin pakollisiin kieliin, jotta yksi mahdollinen valmistumisen este poistuu. Lajunen mukaan ensiksi pitää huolehtia siitä, että englannin, ruotsin, saksan ja suomen kielellä on riittävät resurssit ja vasta sen jälkeen katsotaan, miten ns. harvinaisemmat kielet hoidetaan.<sup>152</sup>

Yliopiston hallituksen kokouksen pöytäkirjassa 31.3.2010 (C 3/2010) todetaan omana kohtanaan, että hallitus piti oikeana ratkaisuna sitä, että talouden tasapainottaminen kohdistetaan ei-pakollisiin kieliin. Tämän todettiin varmistavan parhaiten yliopiston tutkintotavoitteeseen pääsemisen. Perustelussa on kuitenkin se ristiriita, että tutkintoihin pakolliseksi kieleksi opiskelija on voinut valita myös jonkin muun kuin englannin tai saksan kielen. Pakollisia kieliopintoja on siis perinteisesti voinut suorittaa kielikeskuksen kaikissa kielissä. Näin siis myös kielikeskuksen espanjan, italian, japanin, ranskan ja venäjän kielen opintoja suorittavien joukossa on niitä, jotka ovat valinneet kyseisen kielen tutkintojensa pakolliseksi kieleksi. Valinnaisten kielten opintoja voi tehdä myös sivuaineina eri tiedekunnissa. Myös näitä voidaan pitää tutkintoon kuuluvina opintoina.

Päätös luopua kielten alkeiskursseista on myös ristiriitainen. Ilman alkeiskurssitarjontaa myös jatkokurssien opiskelijamäärät tulevat vähenemään ja pienissä kielissä jatkotason kurssit ovat vaarassa poistua tarjonnasta kokonaan. Jatkotason kurssien opiskelu vähenee erityisesti kielissä, joiden opiskelumahdollisuudet ennen yliopistoa ovat muutenkin Pohjois-Suomessa vähäiset. Kun peruskoulun ja lukion kieltenopiskelu on kaventunut, kaventaa yliopiston päätös lopettaa alkeiskurssien tarjoamisen oleellisesti opiskelijoiden mahdollisuuksia hankkia monipuolinen kielitaito, mikä taas vaikuttaa koko Pohjois-Suomen kielivarantoon.

Päätökset siis rajoittavat opiskelijoiden mahdollisuuksia hankkia useammassa kielessä hyvä kielitaito. Tutkimukseni osan III kyselytutkimus osoittaa, etteivät korkeasti motivoituneiden opiskelijoiden valinnaisen kielen opinnot ole esteenä opintojen läpäisylle tai tutkintotavoitteisiin pääsemiselle, niin kuin hallituksen päätösten perusteluissa todetaan. Ristiriita syntyy myös yliopiston strategian kansainvälistymistavoitteiden kanssa, sillä osan III kyselytutkimus osoittaa, että

---

<sup>152</sup> Oulun yliopisto kirkasti profiiliaan. 10.3.2010, artikkeli, Kaleva.

monipuolisen kielitaidon hankkimisesta kiinnostuneet italian kielen opiskelijat kuuluvat niihin opiskelijoihin, jotka ovat kansainvälisesti suuntautuneita ja jotka haluavat käyttää valitsemaansa kieltä myös työelämässä. Jos yliopiston on tarkoitus turvata vieraan kielen opinnoista ensi sijassa vain englannin ja saksan kielen opetus, päätösten seuraukset näkyvät niin kielivalikoiman kapenemisena kuin opintojen syvyydessä, sillä kieliä ei voi enää opiskella niin pitkälle kuin se aikaisemmin on ollut mahdollista. Tämä vaarantaa muun muassa Oulun yliopiston jo ennestään negatiiviseksi muodostuneen kansainvälisen opiskelijavaihtosuhteen.

Pöytäkirjassa (C 3/2010) todetaan, että OPM:n (asetus 771/2009) rahoitusmallin pohjalta yliopiston hallitus linjasi tavoitteeksi kasvattaa tutkintojen määrää, parantaa opiskelijoiden läpäisyä alkuvaiheen opintoja nopeuttamalla ja keskeyttämiä vähentämällä sekä nostaa ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden osuutta. Ulkomaalaisten osuuden nostolla ”*parannetaan sekä tutkintotulosta että korkealaatuisten jatko-opiskelijoiden tarjontaa*”. Ilmaus tuntuu omituiselta ja ontuvalta, sillä siitä voisi ymmärtää, että ulkomaalaisten tutkintotulos olisi jo sinällään parempi kuin suomalaisten opiskelijoiden. Arvotetaanko siis ulkomaalaisia opiskelijoita pelkästään syntyperänsä vuoksi enemmän kuin suomalaisia opiskelijoita, ja edustavatko ulkomaalaiset opiskelijat pelkästään syntyperänsä puolesta korkeampaa laatua? Jos tulosta mitataan ulkomaisten opiskelijoiden määrällä eli yliopisto saisi enemmän kansainvälistymisen pisteitä siitä, mitä enemmän se houkuttelee ulkomaalaisia opiskelijoita suorittamaan tutkintoja, asettaa se suomalaiset opiskelijat eriarvoiseen asemaan rekrytointitilanteessa ulkomaalaisten kanssa. Olisi siis mietittävä, miten toiminnan laatua ja tuloksellisuutta mitataan ja miten mittarit suuntaisivat yliopistojen toimintaa aidosti korkeammalle laadulliselle tasolle eettisten toimintaperiaatteiden mukaisesti.

Kokouksessaan 31.3.2010 yliopiston hallitus päätti myös selvittää kielikeskuksen hallinnollisen aseman. Seuraavassa kokouksessaan 19.10.2010 (pöytäkirja A 14/2010) yliopiston hallitus päätti kielikeskuksen sijoittamisesta avoimeen yliopistoon. Avoin yliopistotoiminta on yliopiston alaista ja perustuu yliopiston tutkintokoulutuksen kurssitarjontaan. Lisäksi se on Opetus- ja kulttuuriministeriön (asetus 771/2009) rahoituksen piirissä. Kielikeskuksen siirtämistä avoimen yliopiston puolelle perusteltiin sillä, että kurssitarjonta avautuisi yliopiston ulkopuolisille. Perustelu on ristiriitainen sen kanssa, että kielikeskuksen kursseille on ollut jo perinteisesti mahdollista osallistua avoimen yliopiston kautta.

Pöytäkirjassa todetaan lisäksi, että siirto toisi lisäkysyntää erityisesti ns. harvinaisten kielten opetukselle ja että kielitarjonta olisi siten mahdollista säilyttää. Pöytäkirjan mukaan toimilla olisi myös mahdollista säilyttää kokoaikaisia opettajien työsuhteita. Nämäkin perustelut ovat ristiriitaisia todellisuuden kanssa, sillä italian ja espanjan opettajat irtisanottiin jo keväällä 2010 ja kielikeskuksen

kielivalikoimasta syksyn 2010 alusta poistettiin kokonaan espanjan ja italian kursitarjontaa eli jo ennen kuin varsinaisia suunnitelmia kielten opetuksen järjestelyistä oli tehty. Molempia valikoimasta poistuneita kieliä oli voinut opiskella kielikeskuksessa itsenäisen kielenoppijan taitotasolle B1/B2. Lisäksi syksystä 2010 leikattiin ranskan, venäjän ja japanin opetusta yhteensä yhden henkilötötyvuoden verran siten, että opettajien työsuhteita osa-aikaistettiin. Myös näissä kielissä opiskelijoiden näkökulmasta hyvän kielitaidon hankkiminen hankaloitui, kun alkeiskurssit muuttuivat maksullisiksi. Työntekijän näkökulmasta osa-aikaistukset, jotka eivät perustuneet omaehtoisuuteen vaan määrättiin työnantajan taholta, eivät eettisestä näkökulmasta ole kestäväällä pohjalla, sillä käytännössä opettaja tekee saman työmäärän opetuksen jakautuessa eri yksiköihin.

Yliopiston hallituksen leikkauspäätösten perustelut ovat ristiriidassa myös sen kanssa, että etenkin kielikeskuksen pienten kielten alkeiskursseille on ollut tulijoita enemmän kuin käytännössä on voitu ottaa ja ryhmät ovat olleet osin ylisuuria (vrt. tutkimuksen osa II luku 2). Vaikka tutkinnonuudistuksen jälkeen opiskelijamäärät ovat olleet laskussa, on alkeiskursseille edelleen ollut tulijoita enemmän kuin ryhmiin on voitu ottaa. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen notkahdus opiskelijamäärissä voi myös olla väliaikainen ilmiö, ja opiskelijat ovat edelleen kiinnostuneita suorittamaan enemmän kieliopintoja kuin niitä on ollut tarjolla. Alkeiskurssien sijasta kielikeskuksen jatkokursseilla on vähemmän osallistujia ja ennemminkin niillä olisi tilaa yliopiston ulkopuolisille. Alkeiskurssien siirtäminen avoimen yliopiston puolelle käytännössä vähentää yliopisto-opiskelijoiden mahdollisuuksia opiskella kieliä. Lisäksi avoimen ja kesäyliopiston toiminta on perustunut opetushenkilöstön käyttöön, joka ei ole vakinaista. Tuntiopetukseen perustuvan toiminnan suunnitelmallisuus ja kehittäminen sekä opettajien sitouttaminen työhönsä ovat siten käytännössä kestävämmällä pohjalla. Päätöksiä tehtäessä myös näihin kysymyksiin tulisi etsiä ratkaisua.

Hallituksen pöytäkirjassa 31.3.2010 (C 3/2010) todetaan, että asetuksen 771/2009 muista kuin tutkinto-opiskelijoista tuoma n. 47 € opintopisteestä (2009) ja opiskelijamaksu 10 € opintopisteestä eivät ”*marginaalikulujen kattamisessa ole merkityksellisiä*”. Ilmauksen voi tulkita niin, että toimista saadut säästöt ovat marginaalisia, jos ne suhteutetaan säästöjen 8–9 miljoonan euron kokonaistavoitteeseen. Avoimen yliopiston kurssimaksut kattavat kuitenkin vain osan todellisista kuluista. Avoimen opetukseen suunnatun siirtymäkauden rahoituksen loppumisen jälkeen kustannukset lankeavat todennäköisesti tiedekunnille. Aiheutuneita menetyksiä opiskelijoiden mahdollisuuksiin hankkia haluamissaan kielissä tarvitsemaansa kielitaitoa voidaan taloudellisiin säästöihin nähden pitää hyvinkin merkityksellisinä.

Kielitarjonta hallituksen kokouksen pöytäkirjan mukaan pyritään turvaamaan hakemalla yhteistyökumppaneita. Omana kohtanaan pöytäkirjassa todetaan, että kielitarjontaa ja -opetusta kehitetään PPKYO:n<sup>153</sup>, OAMK:n<sup>154</sup> ja Oulun kaupungin lukioden kanssa. Kiinnostusta järjestää yhteistyössä kielikoulutuksen yhteistarjotinta ollaan parhaillaan kartoittamassa (tilanne maaliskuussa 2011). Perusteluna yhteistyön kehittämiselle pöytäkirjassa todetaan, että

*”nykyisin harvinaisten kielten ryhmien täyttäminen on ongelma kaikille osapuolille, mikä vaarantaa kielitarjonnan sekä opettajien työsuhteet. Tilanne olisi ratkaistavissa yhteistyöllä. PPKYO:n suhtautuminen on varmistettu myönteiseksi ja yliopisto on tekemässä aloitetta Oulun kaupungin ja OAMK:n suuntaan. Kielikeskuksen sijoittaminen avoimeen yliopistoon helpottaisi PPKYO:n kytkeästä ratkaisuun. PPKYO voi rahoitusmekanismiensa ansiosta olla taloudellisesti paras yhteistyön välittäjäorganisaatio kaikille osapuolille.”*<sup>155</sup>

Edelleen perustelut tuntuvat ontuvilta ja ristiriitaisilta todellisuuden kanssa. Ongelma niiden mukaan olisi siis saada opiskeluryhmiä täyteen. Harvinaisten eli kielikeskuksen kaikkien pienten kielten kursseille on perinteisesti ollut runsaasti kysyntää eli opiskelijat haluaisivat opiskella kieliä huomattavasti enemmän kuin heille on voitu tarjota siihen mahdollisuutta. Lisäksi perusteluissa käytetään yleistystä: ryhmien täyttäminen olisi ongelma *kaikille* osapuolille. Ongelma kielikurssien järjestämisessä yliopisto-opiskelijoille on ollut lähinnä opiskelun käytänteissä eikä halukkaiden opiskelijoiden määrässä. Tähän asti avoimen ja kesäyliopiston tarjonta on tukenut kielikeskusopetusta siltä osin, että ne ovat voineet paikata kielikeskuksen suppeaa kurssitarjontaa erityisesti alkeiskursseja tarjoamalla. Ongelma eri yksiköissä on ollut lähinnä rahoituksen rajallisuus eli kurssitarjontaa niiden taholta ei ole mahdollista kielikeskuksesta poistuvaa opetusta kattavasti laajentaa. Espanjan ja japanin kielen opetus saatiin vuonna 2007 päätoimisuusien myötä vakiinnutettua niin, että kaikissa kielikeskuksen tarjoamissa kielissä oli mahdollista opintojen aikana saavuttaa taitotaso B1/B2. Näin laajoja opintoja on kielikeskuksessa yhden päätoimisen opettajan työpanoksella voitu tehokkaasti hoitaa, mikä on tehnyt mahdolliseksi joustavien opintopolkujen tarjoamisen ja opiskelun ohjauksen järjestämisen, mikä avoimen ja kesäyliopiston puolella, opetuksen perustuessa tuntiopetukseen, ei ole mahdollista. Lisäksi kielikeskuksen kurssit on suunniteltu yliopiston opiskelijoiden tarpeisiin. Ongelmat kieliopintojen suorittamisessa liittyvät enemmän opiskelun käytänteisiin, joita olen käsitellyt erityisesti tutkimukseni osassa III (luvussa 3.3) ja osassa II (luvut 2.2 ja 5).

Pöytäkirjassa esitetyt perustelut oletettuine syy-seuraussuhteineen eivät siis ole päteviä. Yliopiston hallituksen linjaukset rajata tietyt kielet tärkeiksi

---

<sup>153</sup> PPKYO = Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto.

<sup>154</sup> OAMK = Oulun ammattikorkeakoulu.

<sup>155</sup> Oulun yliopiston hallituksen pöytäkirja 31.3.2010 (C 3/2010).

kyseenalaistaa muiden kielten olemassaolon ja päätökset ulkoistaa alkeiskurssien tarjonta käytännössä ovat syynä yliopiston kielitarjonnan vaarantumiselle, sillä nimenomaan alkeiskurssien tarjonta on kielikeskuksen pienten kielten olemassaolon ehto. Hallituksen päätöksiä perustellaan säästötoimilla ja talouden tasapainottamisella ja toisaalta organisaation hallinnollisilla uudelleen järjestelyillä eli niiden taustalla ei ole varsinainen tietoinen kielikoulutuspoliittinen suunnittelu. Suunnitelmallisuuden puute näkyy myös siinä, että päätöksiä on toimeenpantu ennen kuin yhteistyötä eri yksiköiden kanssa on edes aloitettu, mistä seurauksena myös monen opiskelijan kielioopinnot katkesivat.

Kuten tutkimuksen osan I historian kuvauksesta ilmenee, kielikeskuksen opetushenkilöstön määrä ei ole koskaan sen historian aikana ollut riittävän suuri vastamaan edes yliopiston sisäisiin kielikoulutuksen tarpeisiin. Ellei opetushenkilöstöön investoida, kurssien tarjoaminen enenevässä määrin ulkopuolisille vähentää siten erityisesti yliopiston opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua kursseille ja hankkia monipuolinen kielitaito opintojen aikana. Herää myös kysymys, miksei yhteistyö olisi mahdollista eri tahojen kanssa myös siten, että kielikeskus on yksi opetusta antavista yliopiston sisällä toimivista yksiköistä, jonka tarjoamaa koulutusta muut yhteistyötahot voivat hankkia yliopistolta ostopalveluina. Se vaatisi kuitenkin lisää henkilöresursseja. Sen sijaan, että valtion rahaa ohjattaisiin eri väylien kautta kielten opetukseen yliopiston ulkopuolelle, parempi ratkaisu olisi neuvotella valtion suorasta rahoituksesta kielikeskustoiminnan sekä suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen kielten opetuksen kehittämistyön säilyttämiseksi.

Pöytäkirjassa 31.3.2010 todetaan, että yhteistyö PPKOY:n kanssa kielten opetuksessa on laajentunut jo syysyksi 2010. Käytännössä yhteistyö on laajentunut lähinnä hallinnon työn lisääntymisenä tarkoittaen opetuksen siirtoa kielikeskuksesta kesäyliopiston puolelle. Yhteistyön 'laajenemisen' seurauksena on kielten opiskelu kuitenkin todellisuudessa vähentynyt. Ilmauksessa siis kielten opetukseen liittyviin toimiin pyritään liittämään positiivista kaikua ja antamaan vaikutelma, että kielten opiskelun tilanne olisi parantunut, vaikka käytännössä vaikutuksen ovat olleet päinvastaiset.

Kurssit syksyllä 2010 ja keväällä 2011 tarjottiin ja tarjotaan kesäyliopistossa, koska avoimella yliopistolla ei ollut yliopiston budjettirahoituksen puitteissa mahdollisuutta tarjota niitä. Koko lukuvuoden 2010–2011 osalta yliopiston koulutusneuvosto valtiolta saamallaan siirtymäkauden lisärahoituksella kattoi opiskelijoiden kurssikustannukset, mutta ensi syksynä rahoitus vähennee ja vuoden 2012 alusta rahoitus loppunee kokonaan. Silloin kustannukset lankeavat todennäköisesti tiedekunnille, sikäli kun ne haluavat opiskelijoidensa opiskelevan ns. harvinaisempia kieliä. Mahdollisuuksia suomi toisena opetuksen ja ruotsin valmennuskurssien rahoituksen saamiseksi muista lähteistä selvitetään. Tällä hetkellä

tarjottavat ruotsin valmennuskurssit käytännössä paikkaavat lukiodien epäonnistumista tehtävässään valmentaa yliopistoon tulevien kielitaito sille tasolle, kun sitä yliopistossa vaaditaan.

Hallituksen pöytäkirjassa (C 3/2010) todetaan myös, että avoin yliopisto ja PPKYO kehittävät kesäkauden (toukokuun puolivälistä juhannukseen ja elokuun aikana) opetustarjontaa erityisesti kielissä. Näin tuettaisiin opintojen alkuvaihetta ja parannettaisiin läpäisyä. Itse asiassa kesäyliopisto on jo perinteisesti tarjonnut kielten kursseja juuri kesäaikana. Jos muu yliopiston toiminta ei ota käyttöön kesälukukautta, kielikurssien rytmittäminen tulee ongelmaksi. Jos opiskelija haluaa hyvän kielitaidon alkeista alkavassa kielessä, tulisi opiskelun olla pitkäjänteistä ja suunnitelmallista ja nivoutua muiden opintojen yhteyteen. Kesä kautena moni opiskelija on töissä tai matkoilla, jolloin opiskelun jatkumo katkeaa. Intensii-  
viopetukseen osallistuminen tuo omat haasteensa.

Oulun yliopiston kielten opetus elää parhaillaan koko historiansa suurinta muutosten aikaa. Maaliskuussa 2011 tilanne on sellainen, että käytännön toimet siirtää kielikeskus kokonaan avoimen yliopiston alaiseksi ovat meneillään. Päätöksen organisaatiomuutoksesta eli kielikeskuksen siirtämisestä oli yliopiston hallitus tehnyt kokouksessaan 19.10.2010, jonka seurauksena myös kaikkien kielikeskuksen pienten kielten opetuksen tulevaisuus asetettiin vaakalaudalle. Syntyneessä tilanteessa keskijohdon tehtäväksi lankesivat käytännön järjestelyt niin, että eri kielten opetus voitaisiin edes osittaisesti pelastaa. Yliopiston yleisen kieltenopetuksen tulevaisuus on siis tämän hetken valossa hyvin epävarmaa. Yliopiston hallituksen päätösten toteuttamisen suunnitteluun on perustettu KeyOp-ryhmä (koulutuksen erillisyyksiköiden ja opiskelijapalvelujen ryhmä), jota johtaa koulutusrehtori Olli Silvén. Työryhmän tehtävänä oli 31.3.2011 mennessä suunnitella käytännön järjestelyt kielikeskuksen siirtämiseksi avoimen yliopiston puolelle. Edellä kuvatuista Oulun yliopiston hallituksen pöytäkirjassa ilmenevistä ristiriitaisista perusteluista herää kysymys, olivatko hallituksen jäsenet saaneet harhaanjohtavaa tietoa ja olivatko he olleet tietoisia päätösten todellisista seurauksista?

Syksyllä 2010 Oulun yliopiston henkilöstölle suunnatussa uutiskirjeessä *Koulutuspalvelut hakea tehoa uudelleen järjestelyistä*<sup>156</sup> (Hermes, numero 11/2010) koulutusrehtori Olli Silvén ja avoimen yliopiston kehityspäällikkö Juha Pohjonen valottavat tulevia muutoksia. Asiaa kommentoi myös kielikeskuksen johtaja Harry Anttila. Artikkelissa korostetaan, että yhdistämällä perusopetus ja avoimen yliopisto-opetus vahvistuvat molemmat osapuolet. Yhdistämisen uskotaan laajentavan ja tekevän joustavammaksi kummankin ryhmän opintomahdollisuuksia. Yliopiston ulkopuolelta perinteisesti tulevan asiakaskunnan lisäksi avoimeen

---

<sup>156</sup> Kirjoitusvirhe on alkutekstissä.



yliopistoon saataisiin Juha Pohjosen mielestä myös sisäinen asiakasryhmä, johon kuuluvat perusopiskelijat, opintonsa keskeyttäneet ja opintojaan vauhdittajat. Järjestelyillä avoimen yliopiston kautta haetaan tukea yliopiston kokonaistulokseen pääsemiseksi. Vaikka artikkeli ei selitä, mitä käsitteellä kokonaistulos tarkoittaa, voidaan sen olettaa viittaavan resurssien säästämiseen ja tutkintojen suorittamiseen tavoiteajassa. Keinoina tulokseen pääsemiseksi Pohjonen näkee sivuaine-, kieli- ja viestintäopinnot, opetusjärjestelyt ja -muodot, alueellisen toiminnan, rästikurssit ja kesälukukauden. Hallinnon edustajat esittävät artikkelissa, että järjestelyillä pyritään parantamaan pienten kielten asemaa, ja pyrkimys on tarjota laaja kielivalikoima, johon pääsemiseksi yhteistyötä kartoitetaan Oulun seudun ammattikorkeakoulun, Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopiston ja Oulun lukioiden kanssa. Opiskelija-aikojen lyhentämiseksi tarjottaisiin kesällä ns. kolmas luku-kausi.

Tulevasta muutoksesta annetaan artikkelissa positiivinen kuva. Tämä selittyy osin sillä, että Hermes on yliopiston johdon kanava tiedottaa henkilöstölle tiedeyhteisöä koskevista päätöksistä. Artikkelin kuva ylemmän johdon näkemyksiä, joten se edustaa päätöksentekijöiden institutionaalista diskurssia, kylläkin lehden toimittajan tulkitsemana. Uutiskirjeessä pääsee siis lähinnä vain diskurssin kirjoittajien ääni kuuluville, jolloin retoriikalla pyritään oikeuttamaan tehtyjä päätöksiä ja artikkelissa painotetaan muutosten vaihtoehdottomuutta ja positiivisia vaikutuksia. Samalla muutoksen kuvauksessa käytetään passiivisia ja varsinaiset aktiiviset päätöksentekijät jäävät diskurssissa taka-alalle, jolloin asiat tapahtuvat luonnostaan eli ne esitetään väistämättöminä.

Artikkelissa todetaan, että järjestelyillä pienten kielten tulevaisuus voitaisiin turvata ja kielitarjontaa voitaisiin laajentaa uusilla järjestelyillä. Muutos siis argumentoidaan erityisen positiiviseksi monikielisyydelle. Artikkelin valottaa hieman syksyllä vallinneen tilanteen historiallista kontekstia, mutta sitä ennen tarjotaan mahdollisuus, mikä virittää positiivisesti lukijan tulkintaa ja positiivisella verbillä *parantaa* pehmennetään ja kompensoidaan negatiivinen teko. Siinä todetaan, että uusi eri yksiköiden välinen järjestely nähdään mahdollisuutena ”*parantaa pienten kielten asemaa kurssitarjonnassa. Siivuja ranskan, japanin ja venäjän opetuksesta vähennettiin ja italian ja espanjan kielet poistettiin säästösyistä kokonaan kielikeskuksen valikoimasta*”<sup>157</sup>. Kun leikataan siivuja, vaikutelma on, että leikataan ohuesti, vähän, kun todellisuudessa neljäsosa opetuksesta leikattiin venäjän ja japanin kielessä ja ranskan kielen opetuksesta puolet. Kielten opetuksen leikkausta perustellaan säästösyillä tai leikkaukset ilmenevät asiayhteyksissä, joissa viitataan budjettivajeeseen, jonka seurauksena toimet ovat olleet välttämättömiä. Toinen argumentoinnissa käytetty syy leikkauksiin on organisatoriset uudelleen

---

<sup>157</sup> Hermes, numero 11/2010.

järjestelyt. Artikkelissa organisaatiomuutoksen negatiiviset vaikutukset merkityksellistetään täysin päinvastaisiksi. Artikkelin mukaan järjestelyillä siis kielitarjontaa voitaisiinkin laajentaa. Todellisuudessa kielikeskuksen opetusta ja kielivalikoimaa oli leikattu ja portugalin ja arabian kielen opetus poistettiin avoimen tarjonnasta, jotta sinne voitiin siirtää osa kielikeskuksesta poistuneesta opetuksesta.

Tehtyjen toimien negatiiviset vaikutukset olivat tiivistäen seuraavanlaisia. Yliopisto-opiskelijoiden espanjan ja italian opiskelu on keväästä 2010 romahtanut aikaisempaan verrattuna. Valinnaisten kielten määrä tippui viidestä kolmeen. Kielikeskuksen muiden pienten kielten opettajien työsuhteita osa-aikaistettiin, kun alkeiskursseja siirrettiin avoimen yliopiston puolelle. Jäljelle jääneiden pienten kielten opettajien työsuhteet kielikeskuksessa siis heikkenivät. Samalla heikkeni heidän asemansa yliopistoyhteisössä. Opettajan työn jatkuvuus on vaakalaudalla. Muutokset aiheuttivat hankaluuksia erityisesti pienten kielten opiskelijoille. Moni opiskelija joutui keskeyttämään kieliopintonsa, vaikka tavoitteeksi oli asetettu hyvän kielitaidon hankkiminen valitussa kielessä. Osin opiskelijoiden täytyi aloittaa kieliopintojensa suunnittelu alusta. Joku joutui vaihtamaan jo aloittamaansa sivuainetta jatkokurssien tarjonnan loputtua. Mahdollisesti myös opiskelijavaihtokohteen valinta täytyy tehdä uudelleen. Osalle muutoksista seurasi, että uuden kielen opiskelun aloittaminen ei enää ollut mahdollista opintojen aikana. Muutoksista aiheutui pettymyksiä, mutta myös konkreettisesti joidenkin opiskelu keskeytyi, hidastui tai huomattavasti hankaloitui päätösten seurauksena. Mahdollisesti eri kielten opintojen sijoittamisesta tutkintoon täytyy tulevaisuudessa neuvotella oman tiedekunnan kanssa. Vapaaehtoiset kielikurssit, jotka eivät sisälly tutkintoon, ovat maksullisia opiskelijoille. Yleisesti opiskelijan mahdollisuudet kehittää monipuolisesti kielitaitoaan ja eri kielten osaamista opintojensa aikana heikkenivät merkittävästi.

Tarjottavien espanjan ja italian opintojen laajuudet ennen syksyä 2010 vastasivat kolmen vuoden opintoja, kursseja alkeista B1-taitotasolle. Nyt ne poistuivat muun muassa taloustieteiden opiskelijoiden kielten sivuainekokonaisuudesta. Italian 50 opintopisteen joustavat opintopolut itseopiskelu- ja erikoiskursseineen supistuivat italian alkeiskurssien tarjontaan eli kahdeksan opintopisteeseen. Syksyllä 2010 italian alkeiskurssilla oli enää noin kymmenen opiskelijaa. Opettajan näkökulmasta työn jatkuvuus on entistä epävarmempaa. Uudessa tilanteessa kevään 2011 alkeiskurssi 2:n järjestäminen avoimessa oli vaakalaudalla opiskelijamäärän vähyyden vuoksi. Opiskelijalle epävarmuus tarkoittaa, että opintoja ei voi suunnitella kuin yhden kurssin kerrallaan. Oppimateriaali pitäisi kuitenkin hankkia koko vuoden opintoja ajatellen. Opiskelijan täytyy punnita myös rahallista panostusta eli onko investointi kannattava, jos opinnot keskeytyvät jo ensimmäisen kurssin jälkeen. Opetustuntien jäädessä muutamaan viikkotuntiin, myös opettaja ei voi



sitoutua työhönsä. Työ ei ole pitkäjänteistä, sillä tuntiopetuksena annettava opetus tarkoittaa, ettei opettajan työsuhde ei ole vakinainen. Se tarkoittaa, että palkka maksetaan tehdystä tunnista, mikä ei vastaa vakinaisen opettajan kokonaistyöaikaan varattua opetuksen kehittämistyötä. Tuntiopettajuus ei anna mahdollisuutta opetuksen pitkäjänteiseen suunnitteluun ja kehittämiseen. Opetustehtävistä huolehtiminen tuntiopetuksena ei tee työtä houkuttelevaksi opettajalle. Opettajan on etsittävä työtä muualta taloudellisen itsenäisyyden säilyttämiseksi. Tuntiopettajan sosiaaliset edut ovat heikommalla kuin vakinaisen työntekijän. Hän ei kuulu työterveydenhuollon piiriin eikä hänen eläkkeensä kerry niin kuin vakinaisen kokoaikaisen opettajan. Päätoimisen opettajan ollessa lomalla sivutoiminen tuntiopettaja ei saa palkkaa eikä silloin eläkettä kerry. Loma-aikaa ei lasketa myöskään kertyneeseen työkokemukseen kuten vakinaisella opettajalla. Pidemmällä tähtäimellä opettajien vaihtuvuus on suuri, josta seuraa jatkuva uusien opettajien rekrytointiprosessi, joka taas vie hallinnollisia resursseja ja aiheuttaa epävarmuutta opetuksen jatkuvuudelle. Lisäksi siitä seuraa työhön perehdyttämisestä aiheutuvaa lisätyötä, johon tarvitaan henkilöstöresursseja. On epävarmaa, onko työhön perehdyttäjää, jos aikaisempi opettaja ei jatka tehtävässään. Uuden opettajan on siis aloitettava työnsä aivan alusta. Opettajan vaihtuminen aiheuttaa epävarmuustekijän opetuksen laadun pitämisessä tasaisena. Opetuksen perustuessa tuntiopetukseen aiheuttaa se myös hallinnolle lisätyötä muun muassa kurssien suunnittelun, käytännön järjestelyjen, tiedottamisen ja opiskelijarekrytoinnin eli tehtävien vuoksi, joista kielikeskuksessa vakinaiset opettajat ovat huolehtineet työnsä ohella.

Kuten tutkimuksen osan I italian kielen opetuksen historian kuvauksesta ilmenee, opetuksen järjestäminen määräaikaisten ja sivutoimisten varassa tarkoittaa edellä kuvattuja ongelmia. Kaikki edellä kuvattu on siis kielikeskuksessa koettua. Kokonaisuutena kielikeskuksen nykytilanne eroaa kuitenkin kielikeskuksen opetuksen historian kuvauksesta siinä, että nyt kielikeskuksen tilanne ja samalla opettajien asema on selvästi huonontunut. Tutkimuksen osan I historian kuvauksessa ilmeni, että kielikeskuksen pitkään jatkunutta budjettivajetta pyrittiin vuosien varrella korjaamaan ja että opetushenkilökunnassa vallitsi toiveen ilmapiiri paremmasta. Kielikeskuksen tämän hetken muutokset ja kielten opetuksen kokonaistilanne näyttäytyy niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmasta hyvinkin negatiivisena.

Kielikeskuksen ulkoistamisen mallissa on omat haasteensa, jos sen tavoitteena on aidosti tukea kielten opiskelua. Kuten Pohjonen artikkelissa toteaa, yhteistyön ”*osapuolten toimintaa ohjaavat eri säädökset ja valtiosuusjärjestelmät, jolloin toimijat perivät opetusmaksut omien normiensa mukaisesti. Saattaa olla, että meillä on sama tavara, mutta kaksi eri kassaa.*”<sup>158</sup>

---

<sup>158</sup> Hermes, numero 11/2010.

Ongelmana ovat opiskelijoiden erilaiset statukset ja opetushenkilöstön työsuhteiden järjestelyt. Ratkaistavaksi tulevat muun muassa seuraavat kysymykset:

- Perustetaanko yhteisiä vakinaisia päätoimisia työsuhteita uudessa järjestelmässä?
- Millainen on kielikeskusopettajien asema siirtymisen yhteydessä?
- Miten opettajien yliopistoyhteisöön sitouttaminen tapahtuu käytännössä, tai mihin yhteisöön uuden systeemin opettaja voi samaistua tai sitoutua?
- Miten opetustyön jatkuvuus ulkoistetussa mallissa taataan?
- Miten opettajien mahdollisuudet pitkäjänteiseen opetuksen kehittämiseen taataan?
- Miten kolmen lukukauden systeemissä kieliopintojen jatkumo toteutuu, jos muu yliopisto toimii kahdessa lukukaudessa ja mitä ongelmia se käytännössä aiheuttaa opiskelun jatkumolle?
- Miten opettajan mahdollisuus tutkimuksen tekoon ja osallisuus tiedeyhteisöön järjestetään ulkoistetussa mallissa?
- Kuinka laajoja kielten opiskelukokonaisuuksia voidaan tarjota pienissä kielissä?
- Miten uusi järjestelmä tukee monikielisyyttä paremmin kuin nykyinen järjestelmä ja parantaako se opiskelijoiden monipuolisen kielitaidon hankkimisen mahdollisuuksia?
- Miten ulkoistettu malli kykenee vastaamaan yliopiston henkilöstön monipuolisen kielitaidon kehittämisen tarpeisiin?
- Ovatko joustavat opintopolut (kielikeskuksen italian 50 opintopisteen laajuiset opinnot) mahdollisia myös uudessa systeemissä ja millaisia järjestelyjä ja resursseja se vaatisi?
- Miten opiskelijoiden mahdollisuudet pitkäjänteiseen kielten opiskelun suunnitteluun ja toteutukseen taataan ja mitä se järjestelmältä vaatii?
- Miten opetusaikataulujen yhteensovittaminen onnistuu, kun opetus annetaan sekaryhmissä, joissa on mukana enemmän myös yliopiston ulkopuolisia opiskelijoita?
- Miten uusi järjestely palvelee yliopiston opiskelijoiden tarpeita, jos opiskelu tapahtuu heterogeenisissä sekaryhmissä, joissa on yliopiston ulkopuolelta tulevia maksavia asiakkaita erilaisine tarpeineen ja mitä se opettajalta vaatii?
- Miten ja kenen taholta opiskelijoiden kieliopintojen suunnittelu ja ohjaus toteutetaan, kun opiskelijat tulevat eri koulutuslaitoksista?
- Miten opiskelijoiden itseopiskelun ohjaus hoidetaan?
- Miten opettajat voivat tehdä yhteistyötä mukana olevien eri tahojen kanssa kokonaisuuden hallitsemiseksi ja opetuksen kehittämiseksi vastaamaan kaikkien tarpeita?
- Onko eri koulutuslaitoksista tulevilta opiskelijoilta vaadittavat kielitaitovaatimukset ja toisaalta avoimen puolen opiskelijoiden opiskelun tavoitteet samat?
- Ovatko eri tahoilta tulevien opiskelijoiden opiskeluvalmiudet samat, ja jos eivät, niin mitä se käytännössä järjestelmältä edellyttää?
- Miten kurssien saavutettavuutta parannetaan, jos opiskelijat nykyisessä systeemissä eivät saa riittävästi tietoa kielten opiskelumahdollisuuksista kielikeskuksessa?
- Onko vaihtoehtoisia ratkaisumalleja kehitelty ja jos on, miten niitä on vertailtu toisiinsa?
- Miten siis on päädytty kielikeskuksen ulkoistamisen malliin eikä esimerkiksi nykyisen mallin kehittämiseen yhteistyössä muiden koulutustahojen kanssa?
- Miten sosiaalisen kontekstin toimijoiden ääni on päässyt kuuluville päätöksenteossa?
- Onko päätöksenteossa käytetty hyväksi selvityksiä kielikeskusopetuksen ulkoistamisen vaikutuksista opiskelun määrään?
- Miten opetuksen ulkoistamisen malli vastaa monikielisyyspolitiikan ja kasvavan kansainvälistymisen asettamiin haasteisiin?
- Miten kielikoulutuspolitiikan tutkimuksia on hyödynnetty päätöksenteossa?
- Onko kielikoulutuspolitiikan asiantuntijoita mukana suunnittelussa ja päätöksenteossa?
- Miten ulkoistettu malli parantaa kielikoulutuksen tarjontaa vastaamaan yliopistoyhteisön noin 20.000 jäsenen eli opiskelijoiden ja henkilöstön kielikoulutustarpeita?
- Paisuttaako opetuksen ulkoistaminen käytännössä hallintoa ja vähentää opetuksen resursseja verrattuna nykyiseen malliin?

## **6. OULUN YLIOPISTON YHTEISKUNNALLINEN JA ALUEELLINEN VASTUU MONIPUOLISEN KIELITAIDON KEHITTÄMISESSÄ**

Tässä luvussa vedän yhteen tutkimuksen tuloksia. Pohdin tulevaisuuden kannalta, millaisin toimin Oulun yliopisto voisi kantaa yhteiskunnallista ja alueellista vastuuta monipuolisen kielitaidon kehittäjänä ja edistäjänä. Pohdin toimia, miten nykyinen kielivarannon kaventuminen saataisiin pysäytettyä. Esittelen Oulun yliopiston kielikeskuksen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia, jonka jälkeen tuon keskusteluun minimivaatimuksia ja toimenpide-ehdotuksia, joilla monipuolisen kielitaidon hankkimista voidaan tukea eri tasoilla.

### **6.1 PÄÄTELMIÄ JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA**

Tutkimuksen eri osista käy ilmi, miten kansainvälistyminen lisää englannin kielen käyttöä yliopistossa ja vastaavasti muiden kielten opiskelumahdollisuudet ovat vaarassa kaventua. Kielikoulutuksen nykytilasta tehdyt kartoitukset osoittavat, että peruskouluissa ja lukioissa pienten kielten opiskelu on vähentynyt. Entistä harvempien opiskelijoiden ennen yliopisto-opintoja hankkima orastava monikielisyys ei saa enää yliopistossa toivottua tukea ja jatkoa. Näin myös eurooppalaisen kielipolitiikan linjausten mukaiset opiskelun jatkuvuusvaatimukset pitkäjänteiseen ja elinikäiseen oppimiseen eivät toteudu. Suuntaus on näkynyt korkeakoulujen tutkimonuudistuksen jälkeisenä kieliopiintojen supistumisena ja yksipuolistumisena.

Tutkimuksen historiallisessa osuudessa (osa I) ilmeni, että Oulun yliopiston monikielisyyttä tukevien linjausten puuttuminen on näkynyt selvästi esimerkiksi siinä, että vuosien varrella ulkomailta tulleisiin kädenojennuksiin pienten kielten opiskelun tukemiseksi ei ole tartuttu. Pienten kielten opetuksen vakiinnuttaminen kesti vuosikymmeniä. Tarve ja käytännön valmius laajempienkin opintokokonaisuuksien toteuttamiseen italian kielessä oli olemassa jo pitkään, kuten tutkimukseni osassa I italian osalta olen kuvannut. Ulkopuolelta tulleiden yhteistyötarojoustien hylkääminen on osoitus siitä, että päättävässä asemassa olevat eivät näe kieliä tärkeiksi yliopistolle. Oulun yliopistossa kielikeskuksen nykyinen asema on muuttumassa entistä vähäisemmäksi kielikeskusopetuksen siirtyessä avoimen tai kesäyliopiston alaiseksi. Italian ja espanjan opetus lakkautettiin kielikeskuksessa

syksystä 2010 ja alkeiskurssiopetusta siirrettiin avoimen puolelle. Italian alkeiskurssin osalta opiskelijamäärät ovat laskeneet alle 20 %:iin kielikeskusopetukseen verrattuna. Kurseille osallistuvien yliopiston opiskelijoiden osuus on vähentynyt vielä selvemmin. Italian kielen osalta mahdollisuus alemman ja ylemmän yliopistotutkinnon aikana suorittaa aina 50 opintopisteen laajuisesti italiaa joustavin opintopoluin kapeni yksittäisten alkeistason kurssien tarjontaan avoimessa, eikä opiskelu voi enää olla pitkäjänteistä.

Oulun yliopiston kielikeskuksen nykyinen kielivalikoima on siis supistunut ja tarjonnassa on enää kotimaisten lisäksi kuuden vieraan kielen opintoja, eli englannin, saksan, suomi toisena, ranskan, venäjän ja japanin opintoja, joista niistäkin on opetusta leikattu. Yliopiston strategiassa mainitaan enää englanti ja saksa tärkeinä vieraina kielinä. Kielivalikoima on suppea verrattuna moniin muihin Suomen yliopistoihin. Esimerkiksi Lapin yliopistossa on tarjolla yhdentoista eri kielen opintoja. Toisaalta muissakin yliopistoissa on kieliopintoja karsittu. Tampereella päädyttiin myös lakkauttamaan italian kielen opetus syksystä 2010.

Tutkimustulosten perusteella on ilmeistä, että Oulun yliopiston kieliopintoihin vähenevä panostaminen tarkoittaa sitä, että kansainvälisesti suuntautuneet opiskelijat eivät voi opiskella tarvitsemiaan kieliä niin paljon kuin haluaisivat. Yksi syy nykyiseen kehitykseen on suunnitelmallisuuden ja kokonaisnäkemyksen puute siitä, mikä kielikeskuksen toiminnan perimmäinen merkitys on kansainvälistymisen edistämisessä ja millaisilla resursseilla tavoitteisiin päästäisiin. Kielivarantoon vaikuttavia päätöksiä tehtäessä tulisi punnita, miten ne vaikuttavat mahdollisuuksiin opiskella eri kieliä ja päästä tavoitteisiin edistää monipuolisen kielitaidon hankkimista. Yliopiston tulisi vastata Pohjois-Suomen mitä erilaisimpiin kielitaidon tarpeisiin, jotta alue pysyisi elinvoimaisena. Yliopiston toiminnan tulisi olla monikielistä osaamista edistävää. Tätä periaatetta vastaan ovat kielten opetuksen leikkaukset ja kielikeskuksen pitkään jatkunut epävarma tilanne. Kuten tutkimuksen osa I osoittaa, kielikeskuksen nykyisen kielivalikoiman vakiinnuttaminen on vaatinut vuosikymmenten sitkeän työn. Vuoden 2005 tutkinno uudistuksen ja vuoden 2010 yliopistouudistuksen myötä kielikeskuksen olemassaolo on vaakalaudalla. Kaikille tiedekuntien opiskelijoille kohdennetun yleisen kielten opetuksen voi katsoa olevan näköalaton.

Tutkimus osoittaa, että Oulun yliopiston harjoittaman negatiivisen monikielisyyspolitiikan seuraukset alkavat nyt tulla näkyviin. On aika nostaa laajempaan keskusteluun monipuolisen kielivalikoiman merkitys ja välttämättömyys myös Oulun yliopiston kansainvälistymisessä huomioiden opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden sekä muun henkilökunnan tarpeet kansainvälisillä työmarkkinoilla.

Termillä negatiivinen monikielisyyspolitiikka tarkoitan sitä, että kielipolitiikka perustuu yhden tai harvan valtakielen varaan eikä se huomioi muita kieliä tai se jopa vähättelee niiden merkitystä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että kielipoliittiset linjaukset ovat kielteisiä monikielisyydelle ja useiden kielten osaamiselle eli linjausten vaikutukset heikentävät ja supistavat monikielistä osaamista. Yksilötasolla kielitaito yksipuolistuu ja yhteisötasolla kielitarjonta ja kielten opiskelumahdollisuudet vähenevät ja näin kielivalikoima ja kielitaitovaranto yksipuolistuu ja kapeenee. Asiaan voi liittyä myös kielten oppimiselle negatiivinen tai välinpitämätön asenneympäristö, jossa monikielisyyttä ei huomioida, arvosteta tai sen merkitystä vähätellään. Negatiivinen monikielisyyspolitiikka viittaa myös siihen, että poliittiset päätöksenteot ja politiikan täytäntöönpano ovat ristiriidassa sen sosiaalisen kontekstin toimijoiden tavoitteiden ja näkemysten kanssa kielitaidon tarpeista ja merkityksistä.

Tutkimukseni osan III eli italian kielen opiskelijoille suunnatun kyselytutkimuksen tuloksista ilmenee, että asenneympäristö valinnaisten kielten opiskelulle Oulun yliopistossa eri laitoksilla ja tiedekunnissa on yleisesti ottaen melko välinpitämätön eikä valinnaisten kielten opiskeluun erityisesti kannusteta opiskelijoiden toivomalla tavalla. Toteutettu kyselytutkimus kohdistui opiskelijoiden erityisryhmään eli kielikeskuksen italian opiskelijoihin, jotka ovat erityisesti kielten opiskelusta ja monipuolisen kielitaidon hankkimisesta kiinnostuneita. Osan III tulosten perusteella yliopistossa tarvitaan laajempaa pohdiskelua siitä, miten tulisi vastata erityisesti kansainvälistymisestä kiinnostuneiden opiskelijoiden kielitaidollisiin tarpeisiin. Kielistä kiinnostuneet opiskelijat ovat yliopiston kansainvälistymispyrkimysten kannalta juuri sitä opiskelija-ainesta, jota yliopistoon halutaan houkutella.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että asenneilmapiirillä on suora yhteys myös toteutetun tutkinnonuudistuksen kieliopintojen kaventumiseen, kun tiedekunnat itse ovat voineet määritellä tutkintojensa kieliopintojen laajuudet. Säästövaatimusten alla etusija annetaan laitosten omille pääaineopinnoille. Monikielisyyttä tukevan kielipolitiikan ja kieliopintojen suunnittelun koordinoinnin puuttuminen on aiheuttanut monenkirjavia käytänteitä ja vaatimuksia, jotka saavat aikaan hämmennystä ja asettavat eri tiedekuntien opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Tutkimuksessa on käynyt ilmi, tällä hetkellä opiskelijoiden yhtäläiset oikeudet monipuolisen kielitaidon hankkimiselle eivät Oulun yliopistossa toteudu.

Oulun yliopiston tulisi nähdä yhteiskunnallinen vastuunsa koko Pohjois-Suomen osalta monikielisen ja monikulttuurisen koulutuksen antajana. Oulun yliopistolla suurimpana ja tärkeimpänä yliopistona pohjoisessa on mahdollisuus kouluttaa myös tästä näkökulmasta akateemista osaamista pohjoisen tarpeisiin. Jo tällä hetkellä esimerkiksi kieltenopettajien ja muiden kieltenammattilaisten työsalusta ei

löydy riittävästi tietotaitoa suurissa eurooppalaisissa ja maailman kielissä. Kielikeskus ei ole voinut tarjota riittävästi opetusta näissä kielissä, ja opiskelijat ovat joutuneet jonottamaan jopa vuosia esimerkiksi espanjan kursseille. Kuten tutkimuksessa olen osoittanut, opiskelijat asettavat tavoitteet korkealle valinnaisissa kielissä ja ovat motivoituneita pitkäjänteiseen opiskeluun, jotta saavuttaisivat hyvän kielitaidon valitsemassaan kielessä. Kielikeskuksen vakiintuneella yhdeksän kielen tarjonnalla tavoitteisiin olisi mahdollista päästä. Tutkimuksen osat II ja III osoittavat, että ongelmia on paljon opiskelun käytänteissä, mutta niistä huolimatta opiskelijat ovat innokkaita opiskelemaan muiden opintojen ohella kieliä.

Tilanne Pohjois-Suomessa pahenee pienten kielten osalta lähivuosina, kun peruskouluissa syksystä 2005 lähtien voimaan tullut suunnitelma, jossa oppilaat voivat ottaa ylimääräisen vieraan kielen ainevalikoimaansa, alkaa kantaa hedelmää. Oulun alueella uusi suunnitelma ei lisännyt harvinaisempien kielten valintoja. Lisäksi kouluilla ei ole omien kieltenopettajien joukossa useinkaan pieniin kieliin perehtyneitä opettajia. Kiertävän, opetustunteja eri kouluista keräilevän opettajan työ ei ole houkuttelevaa. Koululaisille harvinaisemman kielen valinta on tarkoittanut usein koulun vaihtoa, ja harvan kieliryhmä löytyy omasta koulusta. Jos Oulun kaupunki ei voi taata harvinaisempien kielten opetusta, on vielä epätodennäköisempää, että se toteutuisi muualla maakunnassa. Näin Oulun yliopiston tehtävä monipuolisen kielikoulutuksen antajana korostuu.

On täysin perusteltua tarjota Oulun yliopistossa vähintään sivuaineopintoja niin italian, espanjan kuin myös venäjän ja japanin kielissä. Kielten opettajiksi koulutautuvien tulisi saada mahdollisuus hankkia näissä kielissä edes peruskielitaito, jota voisi tarvittaessa muualla täydentää. Kyseisten kielten sivuaineet eivät palvelisi ainoastaan kieltenopiskelijoita ja opettajiksi aikovia, vaan niistä hyötyisivät monen muunkin alan opiskelijat. Kielikeskuksen kehittämää kielten sivuainepakettia Kieli-, kulttuuri ja viestintäopintoja voisi tähän tarkoitukseen edelleen kehittää, olettaen, että mukana on riittävän laaja kielivalikoima palvelemaan koko yliopistoyhteisöä.

Kielten kirjon lisäämiseksi yliopistossa uutta henkilökuntaa valittaessa yhtenä valintakriteerinä tulisi pitää useiden kielten osaamista. Tämä toisi monipuolisemman kielivalikoiman sekä monikulttuurista asiantuntijuutta yliopiston arkeen. Lisäksi englannin- ja muun vieraskielisen opetuksen laajentuessa oppiaineet ja tiedekunnat tarvitsevat opetushenkilökuntansa joukkoon myös pedagogisen taustan omaavia lingvistejä, eri kielten asiantuntijoita, jotka voivat ohjata oppiaineen sisällä substanssiaineen vieraskielistä opetusta ja opiskelua. Tämä edistäisi kielten integrointia opetukseen ja yleensäkin laitosten toimintaan.

Kansainvälinen verkostoituminen on alalla kuin alalla menestymisen kannalta avainasemassa. Laaja monikulttuurinen osaaminen avaa monia ovia ja mahdollisuuksia kaupan ja talouselämän kansainvälistymiselle. Se lisää erityisesti Pohjois-Suomen potentiaalia myös esimerkiksi matkailun kehittämisessä. Erityisesti Venäjän, Euroopan ja muiden vahvojen talousalueiden maiden, kuten Japanin ja Kiinan merkitys on jatkuvasti kasvanut. Nousussa ovat Itä-Euroopan maat – niin kilpailijoina kuin yhteistyökumppaneina. Tästä näkökulmasta panostaminen laajaan ja vahvaan kieliosaamiseen toisi Pohjois-Suomen alueelle tulevaisuudessa uusia työpaikkoja.

Eurooppa on vasta laajentunut kymmenellä uudella jäsenmaalla ja jatkaa edelleen laajentumistaan. Herääkin kysymys, miten Oulun yliopisto vastaa kehityksen tuomiin haasteisiin. Eurooppalaisten valtakielten osaamista tulisi tukea, mutta myös pienempien maiden kielten osaajia tulisi kouluttaa. Eurooppalaisten kielten lisäksi myös muiden maailmankielten osaajia tarvittaisiin pohjoisen näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksessani olen tarkastellut erityisesti italian kielen merkitystä ja leviämistä maailmalla, ja italian kieli on saamassa kansainvälisen kommunikointikielen piirteitä. Kielten tilanne ja kielten väliset suhteet ovat jatkuvassa liikkeessä. Tämä tekee tulevaisuuden kielitaitotarpeiden ennustamisen haasteelliseksi. Siksi tulisikin pyrkiä tarjoamaan mahdollisimman joustavat ja laajat eri kielten opiskelumahdollisuudet.

Kansainvälistyminen ja kansainvälinen verkostoituminen nähdään tärkeänä ja välttämättömänä osana yliopiston toimintakulttuuria. Monipuolinen kielitaito yhtenä tärkeänä välineenä kansainvälistymisvaatimuksiin pääsemisessä on kuitenkin jäänyt päätöksenteossa huomiotta. Opiskelijoille tulisi tarjota riittävän laaja kielten kirjo mistä valita. Työelämän selvitykset osoittavat, että monipuolisen ja hyvän kielitaidon merkitys kasvaa edelleen. Tutkimuksessani olen osoittanut, että Oulun yliopiston strategiset linjaukset ja käytännön toimet kielikoulutuksen arjessa ovat vastakkaiset monikielisyyspyrkimysten kanssa.

Nähtäväksi jää, miten kielikeskuksen asema ja rooli monikulttuurisuuden ja monikielisuuden edistäjänä ja asiantuntijana Oulun yliopistossa ymmärretään. Mahdollisuuksia ja potentiaalia ainakin olisi käytettävissä, onhan kielikeskus henkilökuntansa ja kielten kirjonsa puolesta Oulun yliopiston kansainvälisin yksikkö. Supistukset tutkintojen kielitaitovaatimuksissa alkavat näkyä kielipintojen karsiutumisena ja jatkuva resurssivajaus saa aikaan sen, että monipuolisesta kielitarjonnasta Oulun yliopistossa voidaan puhua pian menneessä aikamuodossa. Nykytilanne ei tee kielikeskusta myöskään työyhteisönä houkuttelevaksi, ja kielten mukana katoavat myös pitkän kokemuksen omaavat alan ammattiosaajat. Yliopistolta tarvitaan rohkeutta tutkintojen kielivaatimusten uudelleen arviointiin.



sekä monikielisuuden tukemisen ja edistämisen nostamiseen osaksi kansainvälistymisstrategiaa.

Monipuolisen kielitaidon edistämiseksi tulee tehdä määrätietoisesti yhteistyötä kaikilla tasoilla mikrotasosta makrotasoon. Oulun yliopistolla on Pohjois-Suomen näkökulmasta erityinen vastuu harvinaisempien kielten opiskelun tukemisessa, varsinkin kielissä, joihin lukiot ja peruskoulut eivät tarjoa opiskelumahdollisuuksia. Vähemmän opiskeltavien kielten joukossa ovat nykyään osin myös saksa, ranska ja venäjä. Myös näiden kielten opiskelumahdollisuuksia tulisi parantaa yliopistossa. Suuntaus viime vuosien aikana on kuitenkin ollut päinvastainen. Yliopistossa tulisi olla mahdollisuus aloittaa myös uuden kielen opiskelu, ja sitä on voitava opiskella riittävän pitkälle. Tarjottavan kielivalikoiman tulisi olla riittävän laaja, ja sitä pitäisi jopa pyrkiä laajentamaan entisestään vastaamaan globalisaation myötä jatkuvasti kasvavia tarpeita. Näiden tavoitteiden näkökulmasta kielikeskuksen roolia tulisi nostaa monipuolisen kielitaidon kehittämisen keskuksena.

Monikielisyystavoitteiden ja käytännön toimien ristiriitojen poistamiseksi Suomen yliopistoissa meneillään olevaan kielipolitiikan laatimisprosessiin tulisi ehdottomasti ottaa mukaan kielikoulutuksen ja erityisesti kansainvälisen monikielisyyspolitiikan asiantuntijoita ja visionäärejä. Olisi huolehdittava, ettei kielipolitiikan laatiminen jää pelkästään yliopiston hallinnon vastuulle. Myös ruohonjuuritason toimijoiden tulisi päästä osalliseksi politiikan laadintaprosessia. Mukana olisi oltava erityisesti vähemmän opiskeltavien kielten tilanteeseen perehtyneitä asiantuntijoita. Päätöksenteossa on siis huolehdittava, että mukana on monipuolinen joukko toimijoita ja että monipuolisen kielitaidon minimiedellytykset punnitaan ennen linjausten tekemistä. Erityisesti opiskelijoiden henkilökohtaisten kielitaitotavoitteiden toteutumisesta tulisi huolehtia. Lisäksi kielikoulutus suunnittelussa monikielisuuden edistämiseksi yhteistyötä tulisi lisätä lukion ja peruskoulun kanssa, jotta monipuolisen kielivarannon säilyminen ja kieltenopiskelun jatkumopystyttäisiin takaamaan ja jotta eri koulutusasteiden roolit ja vastuut kielikoulutuksessa selkiytyvät.

Viimevuotiset kehityssuuntaukset ja nykytilanteen vakavuus osoittavat, että kielten opiskelun tukemisessa vaaditaan pikaisesti myös valtakunnallisia toimia ja kannanottoja. Suomen valtion tulisi huolehtia, että monipuolista kielitaitoa tukevat kielipoliittiset linjaukset ja suositukset tulevat käytäntöön kaikilla koulutustasoilla ja koko valtakunnassa alueelliset erityistarpeet huomioon ottaen. Monikielisuuden säilyttämisen linjaukset tulisi näkyä siten selkeämmin myös itse politiikan teksteissä ja kansallisessa politiikassa suosituksina ja ohjeistuksina. Niiden toteutumisesta tulisi myös seurata.



Tutkimuksessani olen osoittanut, että Opetusministeriön kehittämissuunnitelma Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 ja Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015 eivät tue monikielisyyspolitiikan toteutumista ja monipuolisen kielitaidon kehittämistä korkeakoulutuksen osalta. Yliopistoille annettu vapaus tutkinnonuudistuksen läpiviemisessä ja toteuttamisessa osoittaa, että valtion vaikutus- ja ohjausmahdollisuudet ovat hyvin pienet tai suorastaan olemattomat. Kansallisen tason kielikoulutuspoliittiset linjaukset jäävät siis suositusten tasolle ja yliopistot voivat tehdä omat kielikoulutuspoliittiset tulkintansa ja toimia niiden mukaisesti. Tätä johtopäätöstä tukevat myös tutkimukseni osan I luvun 2.2 katsaus kielistrategioiden laadintaprosessiin sekä osan IV luvut 4.3 ja 5., joissa ilmeni eri yliopistoissa vallitsevan monen kirjavat käytänteet. Jos monipuolisen kielitaidon hankkimista korkeakoulutuksen aikana halutaan tukea, tilanne tulisi ottaa uudelleen arvioitavaksi ja korkeakoulujen toiminnan arviointijärjestelmän tulisi taata puutteiden ja tehtyjen virheiden korjaamisen.

Euroopan komission Uudessa monikielisuuden puitestrategiassa (s. 5–6) todetaan, että

*”tarvitaan kansallisia suunnitelmia, joilla yhdenmukaistetaan ja suunnataan toimia monikielisuuden edistämiseksi yksilötasolla ja koko yhteiskunnassa. Suunnitelmissa olisi asetettava selkeät tavoitteet kieltenopetukselle kaikissa koulutusvaiheissa. Samalla olisi jatkuvasti panostettava tietoisuuden lisäämiseen kielellisen monimuotoisuuden merkityksestä.”*

Kielet korkea-asteen koulutuksessa—osiossa samaisessa dokumentissa (s. 6) komissio toteaa seuraavaa: *”Korkea-asteen oppilaitokset voisivat edistää aktiivisemmin opiskelijoidensa ja henkilöstönsä sekä paikallisväestön monikielisyyttä.”* Näiden vaatimusten siivittämänä niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla, niin opetusministeriön kuin korkeakoulujen tulisi ottaa huomattavasti aktiivisempi rooli monikielisuuden tukemisessa. Monikielisuuden tulee tarkoittaa useiden kielten osaamista.

Tutkimukseni ensimmäisessä osassa käsitelin kielikeskuksen historiaa italian kielen opetuksen kuvauksen rinnalla. Erityisesti luvussa 3.2 pohdin kielikeskuksen pitkään kestäneestä rahoituksen jälkeensä jääneisyydestä aiheutunutta tilannetta. Tutkimuksen tässä osassa olen tarkastellut kielikeskuksen nykyhistorian käännteitä ja uuden yliopistolain voimaan tulon vaikutuksia. Eri kieliä ja useiden kielten opintoja ei nähdä yliopistolle resurssina vaan ongelmana. Yliopiston linjaukset tarkoittavat kielivalikoiman supistumista, kurssitarjonnan ja valinnaisuuden vähenemistä. Tutkintoihin vaadittavia vieraan kielen opintoja voisi linjausten mukaan suorittaa enää englannin ja saksan kielessä.

Kuten tutkimuksen ensimmäisen osan luvun 2.2 tarkastelu kansainvälistymisstrategian laatimisprosessista osoittaa, monikielisyyttä edustava ja tukeva kielikeskus

on Oulun yliopistossa jäänyt kielikoulutuspolitiikkaan liittyvän päätöksentekoprosessin ulkopuolelle. Tästä seuraa myös, että kielikeskus opetusta antavana yksikkönä on ollut eriarvoisessa asemassa tiedekuntiin nähden. Yliopiston sosiaalisesti rakentuneiden valtasuhteiden hierarkiassa tämän on mahdollistanut kielikeskuksen erillislaitoksen status, jolloin se on voitu sivuuttaa paikallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Erillislaitoksena kielikeskuksen rooli korostuu opintoja tukevia palveluja tuottavana yksikkönä, jolloin se samaistetaan esimerkiksi kirjaston tai opintoneuvontaa tai -tukea antaviin yksiköihin. Kielikeskus on vastannut opetuksellaan kuitenkin tutkintojen kieliopintojen toteutumisesta ja akateemisten taitojen kehittämisestä samoin kuin laitokset tekevät omilla osaamisalueillaan.

Tähän asti englannin sijasta opiskelija on voinut osoittaa tutkinnoissa vaadittavan vieraan kielen taitonsa jossain muussa kielessä ja moni suorittaa muiden kielten opintoja tutkintoihin kuuluvina pakollisina kieliopintoina. Monet opiskelijat suorittavat kielten sivuaineita, vaikkakin valta osin muita kieliä suoritetaan tutkintoihin lähinnä valinnaisina ja vapaaehtoisina kielinä. Yliopiston tuloksellisuuteen pääsemisessä kielet nähdään kuitenkin opiskelun esteenä ja valinnaisia kieliä pidetään ylimääräisinä ja niiden koetaan hidastavan valmistumista. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että valinnaisen kielen opinnoilla on merkitystä myös yliopiston kansainvälistymistavoitteisiin ja tuloksellisuuteen pääsemisessä.

Tutkimukseni tulokset (osa III motivaatiotutkimus) viittaavat siis päinvastoin siihen, että valinnaisuus motivoi opiskelijoita panostamaan opintoihinsa, että myös valinnaisessa kielessä on mahdollista päästä työelämässä vaadittavaan hyvään taitotasoon opintojen aikana ja että kieliopinnot on mahdollista suunnitella opiskelijoiden valmistumista ja kansainvälistymistä tukeviksi sekä omaa ammatillista profiloitumista ja identiteettiä vahvistaviksi toiminnoiksi. Tätä näkemystä tukee myös Karlsson-Fältin<sup>159</sup> tutkimus eri yliopistojen kielikeskusopettajien työmotivaatiosta. Tutkimuksessa pakollisia kieliopintoja suorittavat opiskelijat sitoutuivat opettajien mielestä heikosti opiskeluun, heidän suhtautumistapaansa pidettiin kielten opiskeluun valtaosin välineellistyneenä ja heitä pidettiin lähinnä opintosuoritusten tavoittelijoina, kun taas valinnaisten kielten opiskelijat koettiin motivoituneempina ja valmiimpina sitoutumaan saavuttaakseen tavoittelemansa kielitaidon.

Negatiivisilla asenteilla kieliopintoihin luodaan motivoituneelle oppimiselle turhia esteitä. Yleisesti kielikeskusopettajien työssä negatiivinen asennoituminen kielten opiskeluun on jo pitkään näkynyt niin johdon kuin esimerkiksi tiedekuntien ja laitosten kanssa tehtävän yhteistyön asetelmissa<sup>160</sup>. Kielikeskusopettajien asian-  
tuntijuutta ei kieliopintojen suunnittelussa ole osattu hyödyntää. Yliopiston

---

<sup>159</sup> Karlsson-Fält 2010: 198–199.

<sup>160</sup> Vrt. Karlsson-Fält 2010: 184–186, 197–198.

päätöksentekoprosessien kuvaaminen on osoittanut, että kielikoulutuspoliittisten päätösten teko on liian harvojen vastuulla.

Kentän sekava tilanne tarkoittaa, että tarvittaisiin laajempaa, useamman tahon yhteistyötä kielikoulutuspolitiikan tavoitteista ja toteutuksesta. Kielikoulutuspolitiikan linjaukset tarvitsevat selkeyttämistä. Kielikoulutukseen liittyvää tutkimus- ja selvitystyötä tulisi tehdä eri toimijoiden yhteistyönä, jotta eri näkökulmat tulisivat päätöksenteossa huomioitua. Päätöksentekoprosesseja tulisi myös tehdä läpinäkyvimmiksi. Tutkimuksissa tulisi yhdistää mikrotason ja makrotason tarkastelua kokonaiskuvan saamiseksi tutkimusalueesta. Laaja-alaisemman yhteistyön kautta päätöksenteko kielikysymyksistä perustuisi kokonaisvaltaisempaan näkemykseen. Tulisi tutkia eri opintojen kuormittavuutta, opiskelumotivaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä, asenneilmapiiriä kieliopintoja kohtaan, kieliopintojen merkitystä niin yksilön, yhteisön kuin työelämän kannalta, opiskelijoiden kielitaitotarpeita ja odotuksia kielikoulutusta kohtaan sekä alueellisia tämän hetken ja tulevaisuuden kielitaitotarpeita. Erityisen merkittävää on tutkia sosiaalisesti rakentuneita valtahierarkioita ja niiden suhdetta sosiaaliin käytänteisiin. Oma tutkimukseni tavoite oli lisätä tietoisuutta kielikoulutuspolitiikan diskurssin ja sen sosiaalisen kontekstin käytänteiden kompleksisuudesta ja tuoda uusia näkökulmia keskusteluun. Kokonaisvaltaisemman lähestymistavan avulla niin poliittista diskurssia kuin sosiaalisia käytänteitä voidaan saada muovattua monikielisyyttä tukeviksi.

## **6.2 YHTÄLÄISET MAHDOLLISUUDET KIELIOPINTOIHIN: JOUSTAVAT KIELI-, KULTTUURI- JA VIESTINTÄOPINNOT**

Kielikeskuksessa on pitkäjännitteisesti pyritty tekemään työtä monipuolisen kielitaidon hankkimisen puolesta. Kielikeskuksessa koetaan tärkeäksi se, että kaikilla opiskelijoilla Oulun yliopistossa olisi yhtäläiset mahdollisuudet opiskella kieliä sekä kehittää ja ylläpitää kielitaitoaan monipuolisesti. Tämän tavoitteen pohjalta kielikeskuksessa on kehitetty Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuus, jota esittelen tässä luvussa. Opintokokonaisuus on tarkoitettu kaikkien tiedekuntien opiskelijoille, ja siihen opiskelija voi oman mielenkiintonsa mukaisesti kerätä kielikeskuksen kurssitarjonnasta toimiva ja itselleen sopiva kokonaisuus, mikä tukee opiskelijan omia henkilökohtaisia tarpeita ja omaa urakehitystä.

Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuuteen nykyisellään ei kuulu pakollisia kursseja, vaan ajatus on, että opiskelija kehittää jo ennen yliopistoon tuloaan hankkimaansa kielitaitoa ja että hän voi aloittaa opinnot myös alkeista uudessa kielessä. Kokonaisuuteen on tehty suunnitelmia sisällyttää pakollinen teoreettinen johdantokurssi, joka pidettäisiin käytännössä englannin kielellä.

Toteutuessaan se veisi kuitenkin opiskelijan resursseja pois itse kielten opiskelusta. Opiskelijalle tulisi antaa vastuuta omien opintojen suunnittelussa, ja siten opiskelijan on voitava itse valita kielten kurssinsa omien henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan. Tätä näkemystä tukevat Euroopan komission aloitteesta perustetun kulttuurien välisen vuoropuhelun asiantuntijaryhmän ehdotukset *omaksutun kielen*<sup>161</sup> käyttöön otosta, joka tulisi voida valita vapaasti. Työryhmä pyrkii ehdotuksellaan poistamaan ”*englannin ja muiden kielten välillä tällä hetkellä valitsevan kilpailutilanteen, joka johtaa viimeksi mainittujen heikkenemiseen eikä hyödytä myöskään englannin kieltä tai sen puhujia*”.

Opiskelijalle tulisi siis antaa vastuu ja vapaus oman opintokokonaisuutensa koamiselle. On myös otettava huomioon, että tulevaisuudessa englannin kielen opiskelu ja kurssitarjonta lisääntyy joka tapauksessa laitoksilla, kun englannin kieli integroidaan entistä enemmän substanssiopintoihin ja tutkinnot kansainvälistyvät. Voidaan myös olettaa, että tulevaisuudessa yliopistoon tulevien uusien opiskelijoiden englannin kielen taito on entistä parempi. Näin kielikeskuksen tehtävä voisi painottua entistä enemmän muiden kielten opiskelumahdollisuuksien edistämiseen eli monipuolisen kielitaidon laajentamiseen ja syventämiseen.

Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuus antaa opiskelijoille vastuuta omien opintojen suunnittelusta juuri omiin tarpeisiin. Hyvällä ohjauksella heitä voidaan auttaa valintojen tekemisessä antamalla esimerkiksi tietoa siitä, mitä kielitaidolta vaaditaan työelämässä tai millaista osaamista tarvitaan vaihtoon lähtemiseksi. Kielikeskuksen tarjoaman kieliopintojen kokonaisuuden tulisi antaa mahdollisuus aidosti monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi. Ohjauksessa tulisi huolehtia myös siitä, että opiskelijaa kannustetaan useamman kielen opiskeluun ja näin monipuolisen kielitaidon kehittämiseen ja laajentamiseen koko yliopistoprosessin aikana. Kielikeskuksen tarjoaman Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuuden tulisi lisäksi kannustaa opiskelijoita erityisesti harvinaisempien kielten opiskeluun. Tällä taataan monipuolisen valikoiman säilyttäminen.

Erityisesti taloustieteen tiedekunnassa on ymmärretty monipuolisen kielitaidon merkitys, mikä siellä lähtee suoraan työelämän asettamista vaatimuksista. Taloustieteen tiedekunnan aloitteesta kielikeskuksessa alettiin alun perin suunnitella Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuutta. Taloustiede on ottanut ensimmäisenä tiedekuntana opiskeluohjelmaansa kokonaisuuden 25 opintopisteen laajuisena sivuaineena omilla vaatimuksillaan täydennettynä. Syksystä 2008

---

<sup>161</sup> *Omaksuttu kieli*, jokaisen eurooppalaisen vapaasti valitsema kieli, ei ole oma äidinkieli eikä kansainvälisessä viestinnässä käytettävä kieli. Sitä ”*opiskeltaisiin intensiivisesti, puhuttaisiin ja kirjoitettaisiin sujuvasti, ja se sisältyisi jokaisen EU:n kansalaisen koulu- ja yliopisto-opintoihin sekä työkokemukseen*”. Hyödyllinen haaste: Kuinka kielten moninaisuus voi vahvistaa Eurooppaa. Euroopan komission aloitteesta perustetun kulttuurien välisen vuoropuhelun asiantuntijaryhmän ehdotuksia. Bryssel, 2008: 10.

muissakin tiedekunnissa on lisätty mahdollisuutta suorittaa vapaaehtoisia kieliopintoja. Eri tiedekuntien kieliopintojen laajuuksia käsittelen tutkimuksen osassa II ja tämän osan luvussa 5.1.

Jos valinnaisten kieliopintojen laajuus jää tutkinnossa esimerkiksi 10–15 opistopisteeseen, on se uuden kielen opiskelun kannalta riittämätön määrä hyvän kielitaidon hankkimiseksi. Lisäksi kaikki nuo opintopisteet kuluisivat vain ja ainoastaan yhden kielen opiskeluun. Yhden kielen polku ei edistä myöskään opiskelijoiden mahdollisuutta monipuolisen kielitaidon hankkimiseen, mikä pitäisi olla opiskelun tavoitteena. 10–15 opintopistettä ei siis riitä, jos halutaan tarjota mahdollisuus alkaa uusi kieli yliopistossa, opiskella sitä riittävän pitkälle ja samalla ylläpitää jo hankittua osaamista muissa kielissä. Ongelmaksi tulee myös yliopiston päätös supistaa kieliopintoja ja pienentää kielivalikoimaa, mikä syö mahdollisuuksia toimivalta kielten sivuaineelta. Tulevaisuudessa lukioiden valmentautuessa opiskelemaan tulevien kielitaitoa niin, että pakollisilta kieliopinnoilta vaadittava taitotaso on yliopistoon tullessa saavutettu, resursseja vapautuu eri kielten opiskeluun ja kielitaidon monipuolistamiseen.

Tiedekunnilla on vaikutusvaltaa siihen, millaisia opiskelijoiden kieliopinnot ovat. Kielikeskuksen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen tarjoama mahdollisuus monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ja ylläpitämiseen ei siis sinällään korjaa tutkinnonuudistuksen puutteita. Tutkinnonuudistus nykyisellään jopa estää opiskelemasta kieliä. Asenteet eivät ole kaikin puolin kieltenopiskelua tukevia, mikä heijastuu myös päätöksenteosta. Huolestuttavaa on, että kieliopintojen määrää on rajoitettu tutkinnoissa eikä kielille varattujen maksimirajojen yli meneviä opintoja katsota joka taholla suopeasti. Lisäksi tutkinnonuudistuksen myötä opiskelijoiden monipuolisen kielitaidon ylläpitäminen eikä kehittäminen ole mahdollista samalla tavalla eri tiedekuntien opiskelijoille, ja opiskelijat ovatkin tiedekunnasta riippuen toisiinsa nähden eriarvoisessa asemassa.

Kieliopintojen karsiutuminen ja kielivalikoiman mahdollinen supistuminen eivät vaaranna ainoastaan opiskelijoiden mahdollisuuksia profiloitua ja siten parantaa mahdollisuuksiaan menestyä työelämässä. Samalla vaarantuu monilta osin yliopiston kansainvälistymiskehitys. Negatiivisen suuntauksen jatkuminen voi vaikuttaa Oulun yliopiston imagoon kiinnostavana ja houkuttelevana kansainvälisenä opinahjona. Yliopistossa tulisi tarkastella eri tiedekuntien kieliopintoja kokonaisuutena laajemmasta perspektiivistä ja kieliopintojen koordinointi- ja suunnittelu-vastuu tulisi sen vuoksi siirtää yksiin käsiin, esimerkiksi kielikeskukselle, jolle se luontevimmin kuuluisi.

## 7. MINIMIVAATIMUKSIA JA TOIMENPIDE- EHDOTUKSIA

Työni päätteeksi esittelen periaatteita ja minimivaatimuksia pohjoisen monipuolisen kielivarannon säilyttämiseksi eli yleisiä vaatimuksia siitä, mihin kielipolitiikan linjausten niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasolla tulee perustua. Esi-tyksessä tiivistyy tämän tutkimuksen perusteella näkemys siitä, mitä yleisiä periaatteita monipuolisen kielitaidon hankkimisen tukemiseksi tulee noudattaa ja mitä käytännön toimiin erityisesti Oulun yliopistossa tulee ryhtyä monipuolisen kielivalikoiman säilyttämiseksi ja sen kehittämiseksi.

Näkemys kielten opiskelusta jatkumona peruskoulusta lukion kautta yliopistoon tarkoittaa sitä, että ehdotuksessa on mukana linjauksia myös peruskoulujen ja lukioiden tehtävästä perustan luojina monipuolisen kielitaidon hankkimiselle. Tarvitaan luonnollisesti lisäselvityksiä ja tutkimuksia kielten opiskelun tilanteen selvittämiseksi kokonaisvaltaisemmin ja kehityssuuntausten syiden ja seurausten pohtimiseksi. Tämä on välttämätöntä niin paikallisten kuin kansallisten monikielisyttä tukevien tulevaisuuteen luotaavien kielipoliittisten linjausten tekemiseksi.

Toimenpide-ehdotukset on jaoteltu viiteen eri ryhmään seuraavasti:

- Yleisiä vaatimuksia ja toimenpide-ehdotuksia
- Peruskoulun ja lukion kieltenopetus
- Oulun yliopisto monipuolisen kielivarannon säilyttäjänä
- Kielikeskuksen asema
- Kielikeskuksen Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnot – osaksi tutkintoa

## YLEISIÄ VAATIMUKSIA JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSIA

1. Asenneympäristöä on muokattava positiiviseksi monikielisyydelle ja monikulttuurisuudelle. Asenneympäristön ja kielten opiskelun esteiden selvittämiseksi tarvitaan lisätutkimuksia.
2. Monikielistä osaamista on tuettava ja sen arvostusta on lisättävä. On luotava mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen kaikilla koulutusasteilla. Kieltenopiskelu on nähtävä jatkumona esiopetuksesta yliopistoon ja työelämään elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Yhteistyötä on lisättävä jatkumon takaamiseksi paikallisesti ja kansallisesti.
3. Niin kansallisten kuin paikallisten kieli(koulutus)politiikan linjausten tulee olla monikielisyyttä tukevia. Monipuolisen kielitaidon kehittämisen ja edistämisen vaatimus tulee näkyä selvemmin kielipolitiikan linjauksissa. Sen tulee näkyä niin paikallisella tasolla eri oppilaitosten ja korkeakoulujen linjauksissa kuin myös kansallisella tasolla tehtävissä kielipoliittisissa linjauksissa sekä politiikan täytäntöönpanossa.
4. Yhdeksi kansainvälistymisstrategioiden peruspilariksi niin kansallisella kuin paikallisella tasolla on nostettava monipuolisen kielivarannon pitkäjänteinen vaaliminen ja kehittäminen, mikä tukee monipuolisten suhteiden kehittymistä eri kieli- ja kulttuurialueisiin.
5. Monipuolisen kielivarannon säilyttäminen Pohjois-Suomessa vaatii erityistoimia. Euroopan ja maailman valtakielten säilyttäminen sekä kielivalikoiman monipuolistaminen on taattava. Harvemmin opiskeltavien kielten opiskelua on tuettava erityistoimin kielivalikoiman säilyttämiseksi ja opetuksen vakiinnuttamiseksi näissä kielissä.



## PERUSKOULUN JA LUKION KIELTEN OPETUS

6. Peruskoulun tehtävä voisi olla herättää mielenkiinto eri kulttuureihin esimerkiksi kielikylpyopetuksen avulla aina alaluokilta lähtien. Koululaiset saisivat mahdollisuuden tutustua useampaan eri kieleen ja kulttuuriin eri jaksoissa. Kielten opiskelua tulisi integroida muiden aineiden sisältöjen opetukseen ennistä enemmän. Tutustuttuaan eri kieliin ja kulttuurialueisiin alaluokilla, koululaiset olisivat tietoisempia siitä, mitä kieliä he haluavat valita omaan kielivalikoimaansa ylemmillä luokilla.
7. Peruskoulun ja lukion tulee huolehtia hyvästä monipuolisen kielitaidon perustasta, jota yliopistoissa on voitava ylläpitää ja laajentaa.
8. Lukion tulee taata opiskelijoiden hyvä englannin tai jonkin muun vieraan kielen taito (EVK:n B2-taitotaso), mikä vaaditaan yliopistoon pääsemiseksi.
9. Lukion tulee taata yliopistoon opiskelemaan tulevien riittävän hyvä ruotsin kielen taito, ellei toisen kotimaisen kielen valtakunnallisia vaatimuksia muuteta. Kielikeskuksen niukkoja resursseja ei tulisi käyttää ruotsin kielen taidon puutteellisen lähtötason omaavien opiskelijoiden kielitaidon paikkaamiseen.
10. Lukiossa tulee olla mahdollista hankkia osaamista muissakin kielissä. Harvinaisemmissa kielissä peruskielitaito jo yliopistoon tullessa takaa opiskelijoille suuremmat valinnan mahdollisuudet mm. ulkomaanvaihtoon lähtemiseksi.
11. Lukioissa kielten opiskelun tulee olla mitoitettu niin, että yliopistossa voi jatkaa opintojaan suoraan jatkotasolta. Näin kielten opiskelun jatkumo toteutuisi lukiosta yliopistoon siirryttäessä saumattomasti. Nyt esimerkiksi ne harvat, jotka ovat italiaa lukiossa opiskelleet aloittavat opintonsa alusta riittämättömien taitojensa vuoksi. Oppimäärien ja sisältöjen yhteensovittamiseksi yhteistyötä yliopiston ja lukion välillä tulisi lisätä.
12. Peruskoulu- ja lukiotasolla vieraiden kielten oppiaineet tulisi nähdä muiden aineiden kanssa tasavertaisina ja käytännön toimien on tuettava tätä näkemystä. Koululaista ei tulisi rangaista kielivalinnastaan esimerkiksi pakollisella koulun vaihdolla, epäedullisimmilla opiskeluajoilla lukujärjestyksessä, pidentyneillä koulumatkoilla ja siirtymisillä kielten tunneille eri kouluun.
13. Peruskouluissa ja lukioissa on mietittävä uudenlaisia ratkaisuja, jotta koululaiset voivat valita harvinaisempia kieliä ja opiskella niitä omassa koulussaan niin, että opetuksesta voidaan huolehtia oman henkilökunnan voimin. Tämä vaatii laajempaa yhteistyötä yliopiston kanssa. Aineenopettajien samoin kuin kaikkien muidenkin opettajien erikoistuminen vieraisiin kieliin voisivat tuoda uusia mahdollisuuksia yhdistää kieliä muihin aineisiin.
14. Peruskoulu- ja lukiotason kielivalintojen vähentyminen tulisi ottaa kiireellisesti tutkimuksen kohteeksi piilevien rakenteellisten ongelmien selvittämiseksi. Nykytilanne osoittaa, että valtakunnallinen kielikoulutuspolitiikka ei tue monikielisyyttä riittävästi ja kielitaitovaranto on alkanut heikentyä, mikä koskee erityisesti Pohjois-Suomea.



## **OULUN YLIOPISTO MONIPUOLISEN KIELIVARANNON SÄILYTTÄJÄNÄ**

15. Oulun yliopiston on otettava aktiivinen rooli monipuolisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä sen vaikutusalueella Pohjois-Suomessa.
16. Jokaisella Oulun yliopiston opiskelijalla on oltava yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen.
17. Yliopiston kielipolitiikan peruslähtökohdaksi tulee nostaa monipuolisen kielitaidon kehittäminen ja edistäminen. Pelkästään englannin kielen varaan rakentaminen rajaa yliopiston kansainvälistymisen mahdollisuuksia ja erityisesti opiskelijoiden mahdollisuuksia sijoittua työmarkkinoille tulevaisuudessa.
18. Tiedekuntien ja laitosten kieliopintojen linjausten tulee perustua yliopiston yhteisiin monikielisyttä tukeviin linjauksiin. Tutkintojen kieliopintojen suunnittelua tulee koordinoita keskitetysti ja yhtenäistää koko yliopiston tasolla. Suunnitteluun tulee käyttää kielikoulutuspolitiikan asiantuntijoita.
19. On tehtävä selvityksiä opiskelijoiden kielitaitotarpeista, jotta kielikoulutusta voidaan kehittää niin määrällisesti kuin laadullisesti vastaamaan tarpeisiin.
20. Opiskelijoiden on voitava profiloitua eri kieli- ja kulttuurialueisiin. Yliopisto huolehtii siitä, että opiskelijoilla on opintojensa aikana mahdollisuus hankkia tarvitsemansa monipuolinen kielitaito, jota voi hyödyntää työelämässä.
21. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus hankkia riittävän hyvä kielitaito (taitotaso B1/B2) myös yliopistossa alkeista aloitettavassa kielessä (tai alkeista aloitettavissa kielissä) sekä samalla ylläpitää ja kehittää aikaisemmin hankittua kielitaitoa.
22. Niin kieltenopettajiksi aikovilla kuin muillakin opiskelijoilla tulisi olla profiloitumismahdollisuus erityisesti Suomessa vähemmän opiskeltaviin kieliin ja sitä kautta niiden edustamiin kulttuurialueisiin.
23. Erityisesti kielten ammatteihin opiskeleville tulee taata mahdollisuus hankkia riittävän hyvä kielitaito vähintään kolmessa vieraassa kielessä. Tämä lisää mm. tulevien peruskoulujen ja lukioden kielten opettajien valmiuksia opettaa myös harvinaisempien kielten kursseja sekä mahdollisuuksia suuntautua kansainväliselle uralle.
24. Kielten opintojen tulee olla tärkeä osa jokaisen opiskelijan kansainvälistymistä. Opiskelijoille tulee antaa enemmän vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia tutkintoonsa kuuluvien kieliopintojen kokoamiseen. Yliopistotutkintojen pakollisten kieliopintojen sisältöä ja määrää tulee arvioida uudelleen niin, että monipuolisen kielitaidon hankkiminen ja ylläpitäminen olisi mahdollista. Oulun yliopistossa on taattava mahdollisuus saavuttaa tutkintoon vaadittavan pakollinen vieraan kielen taito muissakin kielissä kuin englannissa.
25. Kieliopintoja tulee voida sisällyttää tutkintoon riittävän laajasti. Tutkintojen rakenne ei tällä hetkellä tue monipuolisen kielitaidon hankkimista eikä kielten opiskelun jatkumoa. Jatkuvuus kieliopinnoissa on taattava niin, että kieliopintojen polku kulkee läpi koko opiskeluajan. Täten kieliopintoja tulee

voida sisällyttää riittävästi sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon. Kandidaatin tutkinnon aikana suoritettut kieliopinnot tulee voida sisällyttää kandidaatin tutkintoon.

26. Tutkintoihin sisällytettävien kieliopintojen määrää ja valikoimaa tulee yleisesti lisätä. Nykyisellään monet opiskelijat suorittavat kielikursseja saamatta niistä mitään hyötyä tutkintoihinsa. Tämä koskee varsinkin niitä kansainvälisesti suuntautuneita opiskelijoita, jotka opiskelevat harvinaisempia kieliä ja joilla on osaamista useammassa vieraassa kielessä. Kaikkien kieliopintojen sisällyttäminen tutkintoon tukisi heidän kansainvälistymistään.
27. Tiedekunnissa ja laitoksilla tulee tutkia mahdollisuuksia eri kielten käytön integroimiseen jokapäiväisiin toimintoihinsa. Eri kielten osaamista tulee kannustaa niin, että tiede- ja opiskeluyhteisö olisi mahdollisimman monikielinen ja monikulttuurinen. Henkilökunnan kielitaidon monipuolistaminen on nostettava yhdeksi laitosten kehittämisalueeksi.
28. Kansainväliseen vaihtoon lähteville on taattava mahdollisuus riittävän hyvän kielitaidon hankkimiseen myös yliopistossa alkeista aloitettavissa kielissä, jotta vaihto-opiskelu on menestyksestä myös maissa, joissa englanti ei ole virallinen kieli. Kansainvälisten vaihto-ohjelmien tehostamiseksi kohdemaan kielitaidon tasoksi tulisi suositella eurooppalaisen viitekehyksen B1-tasoa.
29. Eurooppalaisen viitekehyksen B1-taitotaso tulee olla mahdollista hankkia kaikissa kielikeskuksen kielivalikoimaan kuuluvissa kielissä. Siten opiskelijat voivat ammatillisesti erikoistua eri kielialueisiin. B1-tason osaaminen parantaa mahdollisuuksia kielitaidon käyttämiselle ja kehittämiselle työelämässä, mikä taas vahvistaa koko Pohjois-Suomen professionaalista kielitaitovarantoa ja kansainvälistymistä.

## KIELIKESKUKSEN ASEMA

30. Kielikeskuksella on merkittävä rooli yliopiston kansainvälistymisessä sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan monipuolisen kielitaidon ja kulttuurien tuntemuksen ylläpitämisessä ja laajentamisessa.
31. Kielikeskuksen asemaa tulee vahvistaa ja sen statusta erillislaitoksena tulisi uudelleen arvioida. Kielikeskus ei tarjoa tukipalveluja, kuten muut yliopiston erillislaitokset, vaan kansainvälistymisen kannalta tärkeän osan tutkintoihin kuuluvista varsinaisista opinnoista. Erillislaitoksen leima on aiheuttanut sen, että kieliopintoja pidetään muista opinnoista irrallisina, varsinaisia substanssiopintoja vähempiarvoisina, vaikka kieliopintojen tulisi olla elimellinen osa jokaisen akateemista tutkintoa suorittavan opiskelijan ammatillista osaamista.
32. Oulun yliopiston kielikeskuksen kielivalikoimaa tulee vahvistaa, jotta yliopisto pystyy vastaamaan monipuolisen kielitaitovarannon säilyttämiselle ja kehittämiselle asetettuihin vaatimuksiin. Italian ja espanjan kieli on palautettava kielikeskuksen kielivalikoimaan. Italiaan ja espanjankielisiin maihin suuntautuissa vaihto-ohjelmissä kohdemaan kielen riittävän hyvä osaaminen on edellytys vaihdon onnistumiselle. Opiskelun on oltava mahdollista riittävän pitkälle näissä kielissä (eli tasolle B1).

33. Kielikeskukselle on taattava riittävät resurssit toimia ja toiminnan on oltava pitkäjänteistä. Oulun yliopiston päätökset supistaa kielikeskuksen opetustoimintaa ja kielivalikoimaa on heikentänyt erityisesti pienten kielten opiskelua. Supistukset vaikuttavat koko Pohjois-Suomen kielivarantoon heikentävästi.
34. Kaikissa kielissä tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen. Kielikeskuksessa opetettavia kieliä tulee kohdella tasapuolisesti, mikä tarkoittaa, että kaikissa opetettavassa kielissä opetuksen on oltava vakinaista ja että opettajien tehtävänimikkeiden on oltava samat.
35. Kielikeskusopettajan työnkuvaan tulee voida sisällyttää tutkimusta. Yliopistopedagogisiin opintoihin voisi liittää mahdollisuuden liseniaatin ja tohtorintutkinnon suorittamiseen. Kielikeskusopettajien tutkimus toisi lisää tietoa kielikoulutuksen tarpeista ja käytänteistä kielikoulutuspolitiikan tueksi. Se lähentäisi käytäntöä ja teoriaa, ja se lisäisi yhteistyötä eri koulutusasteiden välillä tukien siten myös kielikoulutuksen toteuttamista jatkumona.

#### **KIELIKESKUKSEN KIELI-, KULTTUURI- JA VIESTINTÄOPINNOT – OSAKSI TUTKINTOJA**

36. Pohjois-Suomen kielitaitovarannon säilyttämiseksi ja kehittämiseksi Oulun yliopiston kaikille opiskelijoille tulee tarjota kielikeskuksen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuutta sivuaineena. Kokonaisuuden tulee palvella myös yliopiston henkilökunnan kielitaidon monipuolistamista.
37. Tiedekuntien tulee lisätä yhteistyötä opiskelun esteiden poistamiseksi, jotta opiskelijat voivat sisällyttää tutkintoihin tarvitsemansa määrän kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintoja ja jotta monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi mahdollista tasapuolisesti kaikille yliopiston opiskelijoille.
38. Kielikeskuksen tarjoaman kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen kokonaisuuden tulee kannustaa monipuolisen kielitaidon hankkimiseen, eli sen tulee kannustaa opiskelemaan useampia kieliä. Valikoiman kaikissa kielissä tulee voida saavuttaa vähintään B1-taitotaso.
39. Monipuolisen kielitaidon hankkimiseksi opiskelijaa tulisi kannustaa valitsemaan kielikeskuksen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintoihin muita kieliopintoja kuin B2-tasolla suoritettua pakollisen vieraan kielen opintoja.
40. Kielivalikoiman ja sitä kautta laitosten käytännön yhteistyön vahvistamiseksi ja monipuolistamiseksi eri maiden kanssa kielikeskuksen kieli-, kulttuuri- ja viestintäopintojen tulee kannustaa niin opiskelijoita kuin henkilökuntaa erityisesti vähemmän opiskeltavien kielten opiskeluun.

## LÄHTEET

- Ahola, Sakari – Hukka, Anu 2007: Kohti kandidaatin tutkintoa – Bolognan prosessin dilemma ja mahdollisuuksia. In: Kasvatus 1/2007. 59 – 62.
- Ahola, Sakari 2009: Bolognan prosessi ja opiskelijoiden kansainvälistyminen, kohta 2/3, Bologna-utiskirje 1/2009. CIMO.  
[http://cimo.utiskirje.fi/newsletter/korkeakouluyhteistyö/bologna/1\\_2009/tutkintouudistuksen-seuranta2.php](http://cimo.utiskirje.fi/newsletter/korkeakouluyhteistyö/bologna/1_2009/tutkintouudistuksen-seuranta2.php). (24.1.2010).
- Balboni, Paolo E. 2003: L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo ; un'indagine qualitativa. Roma, Bonacci.
- Baldelli, Ignazio 1987: La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Benanti, M. Rosaria: Il Giappone parla italiano, Intervista al Direttore della Scuola Italiana di Studi sull'Asia Orientale (Italian School of East Asian Studies, ISEAS) di Kyoto. Prof. Silvio Vita. Formez, Centro di Formazione Studi, (07/07/2004): <http://www.formez.it/>. (9.2.2009)
- Birute, Klaas (Tarton yo) 2007: Viro ja EU:n monikielisyysstrategia. In: Suomi & Viro monikielisessä Euroopassa: haasteita ja mahdollisuuksia–seminaari, Turku 20.11.2007. Raportti, cit. in:  
[http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien\\_raportti.pdf](http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien_raportti.pdf). (3.9.2008)
- Bologna-prosessin toimeenpano Suomessa, Bologna-utiskirje, CIMO:  
<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/elinikainen-oppiminen/erasmus/bolognan-prosessi/toimeenpano.htx>. (24.1.2010)
- CEL/ELC = European Language Council, Conseil Européen pour les Langues.
- CEL/ELC: The Bologna Process and the Issue of Languages. A note on Bologna Process and Languages from the Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ELC) for the Attention of the Authorities and Organisations carrying forward the Bologna Process. 30.9.2002.  
<http://www.celelc.org/>. (3.9.2008)
- CiLT = National Centre of Languages, UK. Yhdistyneen kuningaskunnan kansallinen kielikeskus.
- CiLT 2006: ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. UK National Centre of Languages, London.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf). (10.3.2010).
- CIMO = kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus. Helsinki.  
<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/mainpage/mainpage.htx>. (24.1.2010).
- Coveri, Lorenzo – Benucci, Antonella – Diadori, Pierangela (ed.) 2003: Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana. 2° ed., Bonacci, Siena.

- De Mauro, Tullio – Vedovelli, Massimo - Barni, Monica - Miraglia, Lorenzo (a cura di) 2003: Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri. Bulzoni, Roma.
- De Mauro, Tullio 1996: La diffusione dell'italiano nel mondo e le vie dell'emigrazione: retrospettiva storico-istituzionale e attualità. Roma, Centro Studi Emigrazione.
- ECML = European Centre for Modern Languages. Eurooppalainen nykykielten keskus, Graz. <http://www.ecml.at/>. (1.4.2011)
- Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. 2006. CiLT, UK.
- EK = Elinkeinoelämän keskusliitto.
- EK:n lausunto 13.9.2007: Koulutus ja tutkimus 2007–2012. <http://www.ek.fi/www/fi/lausunnot/index.php>. (11.3.2010)
- ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. European Commission, Education and Training, 2006. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html). (9.1.2010)
- ELC = European Language Council. <http://www.celelc.org/>. (3.9.2008)
- ENLU = European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates.
- Ethnologue. Languages of the World, Sixteenth edition. Lewis, M. Paul (ed.) 2009, Dallas, Texas. SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>. (12.1.2011)
- Eurobarometri-kysely 63.4: Vieraan kielen keskustelutaito, [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/eb/eb63/eb63\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb63/eb63_en.htm). (3.9.2008)
- Euroopan komissio, kasvatus ja koulutus. [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/index_en.html). (9.1.2010)
- Euroopan komissio. [http://ec.europa.eu/index\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/index_fi.htm). (9.1.2010)
- Euroopan komission kielipoliittinen suositus: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/recom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/recom_en.pdf). (3.9.2008)
- Euroopan komission lehdistötiedote 23.2.2007: Monikielisyys edistää Euroopan kilpailukykyä.
- Euroopan komission tiedonanto (24.7.2003) Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen, Toimintaohjelma 2004–2006: [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fi.pdf). (3.9.2008)
- Euroopan komission Uusi monikielisyysden puitestrategia (2005): [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_fi.pdf). (3.9.2008)
- Euroopan kulttuuriyleissopimus 6/1970, Pariisi 1965. <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsviite/1970/197000006>. (1.4.2011)

- Euroopan parlamentin päätöslauselma uudesta monikielisyyden puitestrategiasta 2006/2083(INI)  
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance\\_pleniere/textes\\_adoptes/definitif/2006/11-15/0488/P6\\_TA\(2006\)0488\\_FI.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/seance_pleniere/textes_adoptes/definitif/2006/11-15/0488/P6_TA(2006)0488_FI.pdf). (3.9.2008)
- Euroopan unionin perusoikeuskirja. 2000/C 364/01.  
[http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fi.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fi.pdf). (24.1.2010)
- Eurooppalainen viitekehys (EVK) = Euroopan neuvoston toimesta kehitetty  
Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehys. EVK = CEF = Common European Framework  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). (3.9.2008)
- Eurooppalainen viitekehys, kielten taitotasot.  
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/globalscale_finnish.pdf).  
(3.3.2009)
- European Centre of Modern Languages, A Centre to Promote Language Education in Europe. <http://www.ecml.at/>.
- European Language Council = ELC, CEL/ELC. <http://www.celelc.org/> (9.1.2010)
- European Language Gazette (Spring 2006 issue) / Gazette européenne des langues (édition printemps 2006) The European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe. Gazette online.  
[http://www.ecml.at/news/newsletter.asp?t=NL\\_200603&l=E](http://www.ecml.at/news/newsletter.asp?t=NL_200603&l=E).
- Ferguson, Charles A. 1959: Diglossia. In: Word 15. 325– 340.
- Fishman, Joshua A. 1967: Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In: Journal of Social Issues. The Society for the Psychological Study of Social Issues. Vol. 23, Issue 2, 1967. 29–38.
- Forsman-Svensson, Pirkko – Nikko, Tuija 2004: Kieli- ja viestintäopinnot uusissa tutkinnoissa. In: Uudet korkeakoulututkinnot. Korkeakoulutieto 1/2004. Opetusministeriö, Helsinki. 21–24.  
[http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/vkk/Uusien\\_tutkintojen\\_kieliopinnoista.pdf](http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/vkk/Uusien_tutkintojen_kieliopinnoista.pdf). (3.4.2011)
- Garam, Irma 2009: Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2008. In: Tietoja ja tilastoja -raportti, 3/2009, CIMO, Helsinki.
- Gli italiani che scelgono un futuro all'estero. Corriere della Sera, 3.2.2010.
- Grasz, Sabine – Schlabach, Joachim (tulossa): Business Students' Choices of Foreign Languages – Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl. Turun yliopisto.
- Guerra, Nicola 2001: Partir bisogna. Storie e momenti dell'emigrazione apuana e lunigianese. Comunità Montana della Lunigiana, Provincia di Massa Carrara.
- Guiglia, Federico 2006: Sulla punta della lingua. Come il francese, l'inglese, il portoghese, lo spagnolo e il tedesco affrontano la sfida del mondo. E l'italiano? Roma, Società Dante Alighieri.

- HELP = Higher Education Language Policy. European Language Council 2006, <http://www.celelc.org/>. (1.4.2011)
- Huhta, Marjatta 1999: Language/Communication Skills in Industry and Business. Report for Promolang/Finland. National Board of Education, Helsinki.
- Huhta, Marjatta 2010: Language and Communication for Professional Purposes – Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders. Doctoral Dissertation Series 2010/2, Helsinki University of Technology, Espoo.
- Hyödyllinen haaste: Kuinka kielten moninaisuus voi vahvistaa Eurooppaa. Euroopan komission aloitteesta perustetun kulttuurien välisen vuoropuhelun asiantuntijaryhmän ehdotuksia. Bryssel, 2008.
- Hämäläinen, Leena – Väisänen, Tuula – Latomaa, Sirkku 2007: Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. 57–121.
- Indagine preliminare sulla diffusione dell'insegnamento dell'italiano nelle aree metropolitane di Tokyo e Nagoya 2007. Dante Alighieri in Giappone, Tiedote 6.3.2008. In: [http://www.ladante.it/comunicati/allegati/2008/080306\\_nagoya-indagine.pdf](http://www.ladante.it/comunicati/allegati/2008/080306_nagoya-indagine.pdf). (1.2.2009)
- INFORM = Informazioni del giorno, Servizi quotidiani per gli italiani all'estero, internet-lehti, päivittäisiä uutisia italialaisille ulkomailla: <http://www.mclink.it/com/inform>. (1.2.2009)
- Informazioni sulla Svizzera, Popolazione. Dipartimento federale degli affari esteri. <http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>. (21.3.2011)
- Intervista in esclusiva al Presidente dell'Accademia della Crusca Francesco Sabatini: "L'italiano, una lingua vitale e contemporanea" (9colonne, 7 ottobre 2002) ROMA – Cit. in. [http://www.ilsegnalibro.com/stampa/2002\\_11\\_01\\_archivio\\_news.html](http://www.ilsegnalibro.com/stampa/2002_11_01_archivio_news.html). (1.2.2009)
- Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri. De Mauro et al. 2001. Bulzoni, Roma.
- Juurakko-Paavola, Taina: Languages as an Interface between different Sectors of Education, National Report on Finland, Häme Polytechnic, TNP3 /subproject 3. 2006. <http://www.celelc.org/> (3.9.2008)
- Kaleva. Kansan kaikuja Pohjois-Suomesta. Seitsemipäiväinen sitoutumaton sanomalehti, Oulu.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Kansainvälisten asioiden sihteeristö, opetusministeriö, Helsinki. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut>. (21.3.2010).



- Karjalainen, Sinikka – Lehtonen, Tuula (toim.) 2005: Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana. Helsingin yliopiston hallinnollisia julkaisuja 13/2005. Kielikeskus, Helsingin yliopisto.
- Kielet korkea-asteen koulutuksessa. Uusi monikielisyysden puitestrategia, Euroopan komissio. 2005.  
<http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1034>. (3.9.2008)
- Kielitaidon tasojen kuvausasteikko (eurooppalaisesta viitekehyksestä sovellettu), perusopetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: [www.edu.fi](http://www.edu.fi). (3.1.2009)
- Kielivalinnat, lukiot, syksy 2007, Opetushallitus, tilastotietojen raportointipalvelu WERA, lähde: Tilastokeskus. Cit. in: <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (10.2.2009)
- Kieliä? – Kyllä! Kieltenopetus Suomessa 2008–2011. SUKOL ry:n kielipoliittiset linjaukset. 24.11.2007. <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=326>. (9.1.2010)
- KIEPO = kielipoliittinen projekti 2005–2007. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielitutkimuksen keskus SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- KIEPO. Lehdistötiedote:  
<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiapo/keskeiset-suositukset/kiaponlehdistotiedote>. (3.9.2008)
- KIEPO-projekti. Keskeiset suositukset:  
<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiapo/keskeiset-suositukset>. (3.9.2008)
- KIEPO-projekti: <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiapo>. (3.9.2008)
- KISU- eli Kielitaitoinen Suomi–hanke, SUKOL ry. <http://www.kisu.fi>. (3.9.2008)
- Koponen, Markku 2010: Peruskoulun kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa. EK, uutinen, 1.3.2010. [www.ek.fi/www/fi/uutiset](http://www.ek.fi/www/fi/uutiset). (11.3.2010)
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015, Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Korkeakoulu- ja tiedeyksikkö, Opetusministeriö, Helsinki. Julkaistu netissä 27.1.2009.  
<http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/>. (30.1.2009)
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Tavoitteet. OPM.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/tausta.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/tausta.html?lang=fi), (30.1.2009)
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö:  
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2007/12/kesu.html?lang=fi>. (17.2.2011)



- L'America Latina scopre il fascino della lingua italiana. Dal 25 al 27 novembre il Primo Convegno Internazionale di Studi sulla diffusione dell'italiano in Argentina, Messico, Cuba e Brasile, Università per Stranieri di Siena, 2004: Cit. in: <http://www.comune.siena.it/news.asp?id=10825>, 17 nov 2004. (1.2.2009)
- Lahti, Irina - Ahola, Sakari 2009: Bolognan prosessin tavoitteet ja korkeakouluopiskelun todellisuus – arvioita kolmannen vuoden väliasemalla. In: Tiedepolitiikka 1/2009.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003). Finlex, lainsäädäntö, säädökset alkuperäisinä, 2003.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424>. (13.1.2010)
- Laukkanen, Jere 2010: Työelämän kielitaitotarpeet ja opiskelu TTY:llä. Tutkimusraportti, (julkaisematon), Tampereen teknillinen yliopisto.
- Lucietto, Sandra 2008: L'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere all'inizio del III millennio: nuove (e vecchie) sfide. In: Lucietto, Sandra (ed.) 2008: Plurilinguismo e innovazione di sistema. IPRASE del Trentino. 7– 25.
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007. 460–462.
- Maisteriohjelmat, Jyväskylän yliopisto, verkkosivu  
<http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/kp/opiskelu.shtml>. (12.3.2010)
- Multilingualism boosts European competitiveness, EU Press releases RAPID, 23/02/2007: <http://europa.eu/rapid/>. (9.1.2010)
- Mustaparta, Anna-Kaisa 2009: Kielivaranto rapautuu. In: Opettaja 5/2009, s. 32–33.
- Nancy Declaration. Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World. European Language Council 2006: <http://www.celelc.org/>. (3.9.2008)
- Niemi, Hannu 2008: Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta. Acta Universitatis Ouluensis, Oulun yliopisto.
- Nikula, Tarja – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari, – Hildén, Raili 2010: When MT + 2 is not Enough: Tensions within Foreign Language Education in Finland. In: Ammon, Ulrich – Darquennes, Jeroen – Wright, Sue (toim.) Foreign Languages in the Schools of the European Union. Sociolinguistica (24): Walter de Gruyter, Berlin. 25–42.
- Norrback, Martha, suunnittelija, planning officer, International Affairs, Rector's Office, University of Helsinki: sähköpostiviestit tutkijalle 24.3.2010 ja 25.3.2010, vastaus kyselyyn: Kielipolitiikan laadintaprosessista.
- Nummela, Jaakko 2008: Taistelu monipuolisen kieliohjelman puolesta. In: Taru ja totuus – Saga och Sanning. Topeliusseuran julkaisu. Eripainos, Helsinki. 210–225.

- Opetushallitus, säädökset ja ohjeet: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet)
- Opetushallitus, [www.edu.fi](http://www.edu.fi).
- Opetusministeriö, [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi).
- Opetusministeriön kansallinen strategia kansainvälistymiselle:  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen\\_kv/tausta.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/tausta.html?lang=fi) (3.9.2008).
- Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Opetushallitus, [www.edu.fi](http://www.edu.fi).
- Opiskelijavalinta 2010, humanistinen tiedekunta, Oulun yliopisto, verkkosivu.  
<http://www oulu.fi/hutk/opiskelu/opiskelijavalinta/valintaopas2010.html>.  
(12.3.2010).
- Oulun matkailun tunnuslukuja, joulukuu 2009. Look at Oulu, Oulun kaupunki,  
12.2.2010.
- Oulun yliopisto kirkasti profiiliaan. Artikkel, Kaleva, 10.3.2010.
- Oulun yliopiston esittelydiat 2007:  
[http://www oulu.fi/ladattavat/Oulun\\_yliopiston\\_esittely/Oulun\\_yliopiston\\_esittely\\_suomi.pdf](http://www oulu.fi/ladattavat/Oulun_yliopiston_esittely/Oulun_yliopiston_esittely_suomi.pdf). (3.3.2009)
- Oulun yliopiston hallituksen kokous 5.2.2010, pöytäkirja C 1/2010.
- Oulun yliopiston hallituksen kokous 31.3.2010, pöytäkirja C 3/2010.
- Oulun yliopiston hallituksen kokous 19.10.2010, pöytäkirja A 14/2010.
- Oulun yliopiston kansainvälinen strategia ja kv-toiminnan suunnitelma 2005–2010.  
<http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/oykvstratfin.pdf> (3.9.2008)
- Oulun yliopiston kielikeskuksen Kieli- kulttuuri- ja viestintäopinnot.  
<http://webcgi oulu.fi/kielikeskus/index.php?a=o&s=kiekuvi.html&v=kiekuvi>.  
(9.1.2010).
- Paananen, Ulla, Italian kunniavarakonsuli ja OAMK:n kättilötyön lehtori, 2009:  
Italian kielen vaihto-ohjelmista ja italian opiskelusta OAMK:ssa ja Oulun seudulla. Sähköpostiviesti tutkijalle 31.1.2009.
- Palojärvi, Jaana (Kansainvälisten asiain johtaja, Opetusministeriö) 2007:  
Monikielinen Suomi ja valmistautuminen EU:n monikielisyysstrategiaan.  
In: Suomi & Viro monikielisessä Euroopassa: haasteita ja mahdollisuuksia -  
seminaari, Turku 20.11.2007. Raportti, in:  
[http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien\\_raportti.pdf](http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien_raportti.pdf),  
(3.9.2008)
- Peruskoulun kielivalikoiman supistuminen huolestuttavaa. Uutinen, 1.3.2010,  
Markku Koponen, EK. <http://www.ek.fi/www/fi/uutiset/index.php>.  
(11.3.2010)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Opetushallitus:  
[www.oph.fi/ops/perusopetus/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc). (3.1.2009)

- Pietilä, Hannu, Oulun yliopiston hallintojohtaja, sähköpostiviesti tutkijalle 23.3.2010. Vastaus kyselyyn Oulun yliopiston kielipoliittisista linjauksista, strategian laatijoista ja monikielisyyden tukemisesta strategiatyössä.
- POP-ohjelma: Perusopetus Paremmaksi 2008–2011. Opetusministeriö, Helsinki. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/?lang=fi>. (10.3.2010).
- Progetto Italia – Cina. Università per Stranieri di Perugia. 2006. <http://www.umbriaincoming.com/Modules/ContentManagment/Uploaded/CMIItemAttachments/unistra-270106.pdf>. (21.3.2011)
- Programma Marco Polo 2011 – 2012, Università per Stranieri di Perugia. <http://www.unistrapg.it/it/info-per/studenti-marco-polo-e-turandot>. (21.3.2011)
- Pöyhönen, Sari 2009: Foreign language teaching in basic and secondary education in Finland: Current situation and future challenges. In: S. Lucietto (a cura di) Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curricolari in ambito nazionale e internazionalizzato. IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento. 143–174.
- Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. KIEPO-projekti, Soveltavan kielentutkimuksen keskus SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- Rapporto italiani nel mondo, Fondazione Migrantes, Roma: <http://www.rapportoitalianinelmondo.it/>. (12.3.2010).
- Riforma Gelmini – Italian koululainsäädännön uudistus. Legge 133/2008, *Gazzetta Ufficiale* n. 195 del 21 agosto 2008 - Suppl. Ordinario n. 196; Legge 169/2008, *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31 ottobre 2008.
- Räsänen, Anne: Languages for enhanced opportunities on the European labour market, National Report on Finland. TNP3 / subproject 2. <http://www.celelc.org/>. (3.9.2008)
- Sajavaara, Anu – Salo, Mailis 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. 233–249.
- Sajavaara, Kari – Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. In: Pöyhönen – Luukka (toim.) 2007: Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. KIEPON loppuraportti, SOLKI, Jyväskylä
- Sajavaara, Kari – Piirainen-Marsh, (toim.) 2000: Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, Kari – Takala, Sauli 2000: Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. In: Sajavaara – Piirainen-Marsh (toim.) 2000: Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. SOLKI, Jyväskylän yliopisto. 155–230.
- Sartori, Giacomo 1962: L'emigrazione Italiana in Belgio. Studio storico e sociologico, Ed. del Cristallo, Roma.

- Se l'italiano si studia a ritmo di tango: In Argentina la lingua del Belpaese è la più studiata dopo l'inglese. In: INFORM - N. 70 - 30 marzo 2005. Cit. in: [http://www.mclink.it/com/inform/art/art\\_05/05n070aq.htm](http://www.mclink.it/com/inform/art/art_05/05n070aq.htm). (1.2.2009)
- Seconda Settimana della Lingua italiana: In videoconferenza alla Farnesina con i cultori della nostra lingua sparsi nel mondo sul ruolo dell'italiano. In: INFORM - N. 198 - 18 ottobre 2002, (Lorenzo Zita), Roma. (1.2.2009)
- Sociolinguistica 24, 2010, Special issue. (ed.) S. Wright – U. Ammon.
- SOLKI = Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. [www.jyu.fi/solki](http://www.jyu.fi/solki).
- Sori, Ercole 1979: Emigrazione italiana dall'unità alla seconda guerra mondiale. Il Mulino, Bologna.
- Studenti stranieri residenti all'estero, Prova di conoscenza della lingua italiana. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (Ulkomaalaisten opiskelu Italiassa, säädökset, Opetus-, Yliopisto- ja Tutkimusministeriö). <http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/1-1.html>. (21.3.2011)
- SUKOL ry:n Vetoamus koulutuksen järjestäjille kieltenopetuksen turvaamiseksi 21.2.2006. <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=131>. (9.1.2010)
- SUNRISE-hanke – Small Language Zones in Tomorrow's Europe: <http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise.html>. (3.9.2008)
- SUNRISE-hanke: seminaariraportit, cit. in: [http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien\\_raportti.pdf](http://www.tkk.utu.fi/alueosasto/kv/sunrise/Sunriseseminaarien_raportti.pdf). (3.9.2008)
- Suomen Perustuslaki, 11.6.1999/731: 2 luku Perusoikeudet, 6 § Yhdenvertaisuus. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi). (10.3.2010).
- Suomi & Viro monikielisessä Euroopassa: haasteita ja mahdollisuuksia—seminari, 20.11.2007, Turku.
- THE BOLOGNA PROCESS AND THE ISSUE OF LANGUAGES, A note from the Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ELC) for the attention of the authorities and organisations carrying forward the Bologna Process, 2002. <http://www.celelc.org/>. (3.9.2008)
- TNP3 / SUBPROJECT 2: Languages for enhanced opportunities on the European labour market, National Report on Finland, 2006. Anne Räsänen, Jyväskylän yliopisto. <http://www.celelc.org>. (3.9.2008)
- TNP3 /SUBPROJECT 3: Languages as an Interface between different Sectors of Education, National Report on Finland, 2006. Taina Juurakko-Paavola, Häme Polytechnic. <http://www.celelc.org>. (3.9.2008)
- TNP3 = Thematic Network Project in the Area of Languages III (2003–2006).
- Toimintalinjat. Leonard Orban, komissaarit, Euroopan komissio: [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/orban/policies/policies\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/policies/policies_fi.htm). (27.3.2010)

- Turchetta, Barbara 2005: *Il mondo in italiano: varietà e usi internazionali della lingua*. Roma, Laterza.
- Turunen, Heikki: Vieraskielisen opetuksen synty ja nykytila Suomessa. Cit. in: [http://www.europa-bilingual.net/part1\\_fin/Turunen-f.pdf](http://www.europa-bilingual.net/part1_fin/Turunen-f.pdf). (10.2.2009)
- TYÖVOIMA 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus, työministeriö, Helsinki, 2007.
- Uljas-Rautio, Katriina, Lapin yliopiston kielikeskuksen varajohtaja, sähköpostiviesti tutkijalle 19.3.2010, vastaus kyselyyn: Lapin yliopiston kielipoliittiset linjaukset.
- Unescon Maailmanperintölista. <http://whc.unesco.org/en/list>. (2.3.2011)
- Uusi monikielisuuden puitestrategia. Euroopan komissio, 2005. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_fi.pdf). (3.9.2008).
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24. Opetusministeriö, Helsinki. <http://www.minedu.fi/julkaisut>. (21.3.2010).
- van Leeuwen, Charles 2003: *Feasibility of Policy in University Language Teaching Today*. Universiteit Maastrich, Netherlands.
- van Leeuwen, Charles – Wilkinson, Robert (Ed.) 2003: *Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices*. Universiteit Maastrich, Netherlands.
- Lewis, M. Paul (ed.) 2009: *Languages of the World, Sixteenth edition*. In: *Ethnologue*. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>. (12.1.2011)
- WERA = web-raportointipalvelu, Opetushallitus.
- WERA, Opetushallitus. <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (1.3.2010)
- Wächter, Bernd 2008: *Internationalisation and the European Higher Education Area*. Academic Cooperation Association (ACA), Brussels.
- Yhdenvertaisuuslaki nro 21/2004 ja perustelut HE 44/2003. [www.finlex.fi](http://www.finlex.fi). (10.3.2010).
- YK:n vuosittain julistettu. YK:n Yleiskokouksen päätöslauselma 55/2, 2000. [http://www.ykliitto.fi/julistus\\_suomeksi](http://www.ykliitto.fi/julistus_suomeksi). (21.3.2010).

## YLIOPISTOJEN STRATEGIAT JA LINJAUKSET

Helsingin yliopiston kieliperiaatteet

[http://www.helsinki.fi/suunnittelu/pdf/HY\\_kieliperiaatteet.pdf](http://www.helsinki.fi/suunnittelu/pdf/HY_kieliperiaatteet.pdf). (3.9.2008)

Helsingin yliopiston strategia 2007–2009.

<http://www.helsinki.fi/lyhyesti/strategia/strategia2007-2009.pdf>. (3.9.2008)

Jyväskylän yliopiston kielipoliittinen ohjelma (hyväksytty 6.10.2004)

<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/ohjelmat/kielpol.pdf>. (10.3.2010).

Oulun yliopiston kansainvälinen strategia ja kv-toiminnan suunnitelma 2005–2010

<http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/oykvstratfin.pdf>. (3.9.2008)

Lapin yliopiston Kielikeskuksen laatukäsikirja (19.2.2009).

[http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Tietoa\\_yliopistosta/Laatu/Laatukasikirjat.iw3](http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Tietoa_yliopistosta/Laatu/Laatukasikirjat.iw3). (24.1.2011)

Oulun yliopiston kielikeskuksen Kieli-, Kulttuuri- ja Viestintäopinnot:

<http://webcgi oulu.fi/kielikeskus/index.php?a=o&s=kiekuvi.html&v=kiekuvi>. (3.9.2008)

Oulun yliopiston strategia vuosille 2007–2009:

[http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/oulun\\_yliopiston\\_strategia.pdf](http://www.hallinto oulu.fi/suunnit/raportit/oulun_yliopiston_strategia.pdf). (3.9.2008)

Turun yliopiston strategia 2006–2012: Yliopiston tehtävät: Kansainvälisyys

<http://www.utu.fi/faktat/strategia/strategia0612/tehtavat.html>. (3.9.2008)

## LUETTELO KUVIOISTA

Kuvio 1: Kielikoulutuksen ja sosiaalisen kontekstin vaikutuksen kehä .....10

Kuvio 2: Syvenevä diglossia ja monikulttuuristuva yhteisö .....11

## PERUSKOULUN JA LUKION KIELTEN OPPIMÄÄRÄT

Lähde: Opetushallitus, tilastotietojen raportointipalvelu WERA, lähde:  
Tilastokeskus. Cit. in: <https://www.data.oph.fi/wera/wera>. (10.2.2009)

### A1-KIELI JA A2-KIELI

Lukion oppimäärän yhteisen A1-kielen ja vapaaehtoisen A2-kielen kielivalinta tehdään jo perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 ja opiskelu jatkuu lukiossa.

Yhteisen A1-kielen opiskelu alkaa perusopetuksen vuosiluokalla 3

A2-kielen alkaa vuosiluokalla 5.

### B1-KIELI JA B2-KIELI SEKÄ ALLE B2 LAAJUUS

Lukion oppimäärän yhteisen B1-kielen, valinnaisten B2-kielen sekä alle B2 laajuuden kielivalinta tehdään perusopetuksen vuosiluokilla 7-9 ja opiskelu jatkuu lukiokoulutuksessa.

Yhteisen B1-kielen opiskelu alkaa perusopetuksen vuosiluokalla 7.

B2-kielen opiskelu alkaa vuosiluokalla 8. Oppilaita saatetaan vapauttaa B1-kielen opiskelusta. (Huom. Opetushallituksen tilastoissa vuodesta 2003 alkaen vapautettujen oppilaiden määrä ei näy muuttuneen tilastoinnin vuoksi).

### B3-KIELI JA ALLE B3 LAAJUUS

Lukion oppimäärän valinnaisen B3-kielen sekä kielen alle B3 laajuisen kielen valita tehdään lukiossa.

## KIELIOHJELMA, OULUN KAUPUNKI

*Vieraita kieliä ja toista kotimaista kieltä opetetaan kaupunginvaltuuston vahvistaman kieliohjelman mukaisesti.*

Kieliohjelmassa lukuvuodesta 2004–2005 alkaen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kielenopetuksen laajuudet on määriteltä seuraavasti:

1-6 luokilta alkavan kaikille yhteisen A1 kielen ja alaluokkien vapaaehtoisen A2-kielen opiskelussa pyritään peruskoulun päätösvaiheessa samantasoiseen kielen hallintaan.

Peruskoulun yläluokilta alkavan kaikille yhteisen vieraan kielen eli B1-kielen tavoitteet on asetettu merkittävästi A-kieltä suppeammaksi.

Valtioneuvoston vahvistamassa lukion tuntijaossa on kaksi kielenopetuksen tasoa: A-taso ja B-taso. A-kielet aloitetaan peruskoulun alaluokilla ja B-kielet aloitetaan yläluokilla.

Lukion suorittaminen edellyttää opiskelijalta vähintään yhtä A-tason kieltä ja yhtä vähintään B-tason kieltä, joista jompikumpi on toinen kotimainen kieli.

Opetussuunnitelmaan voi sisältyä myös valinnaisia kieliopintoja, jotka eivät välttämättä yllä B-tasolle asti.

Lukioiden kieliohjelma kytkeytyy perusopetuksen kieliohjelmaan siten, että A1-, A2- ja B1-kielten opetus järjestetään perusopetuksessa alkaneiden oppimäärien mukaan.

Myös 7. - 9. luokilla valinnaisina kielinä aloitettujen B2-kielten jatko-opiskelu lukiossa tulee olla mahdollista. Lukiossa alkavien B3-kielten oppilaat voidaan yhdistää B2-kieltä opiskelevien ryhmiin lukion opetussuunnitelmassa määriteltävällä tavalla.

### Kielivalintojen ajankohta

A2-kielen valinnat tehdään 4. luokalla ja B2-kielen valinnat tehdään keväällä samalla kun tehdään 8. ja 9. luokan ainevalintoja.



## EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS: TAITOTASOT

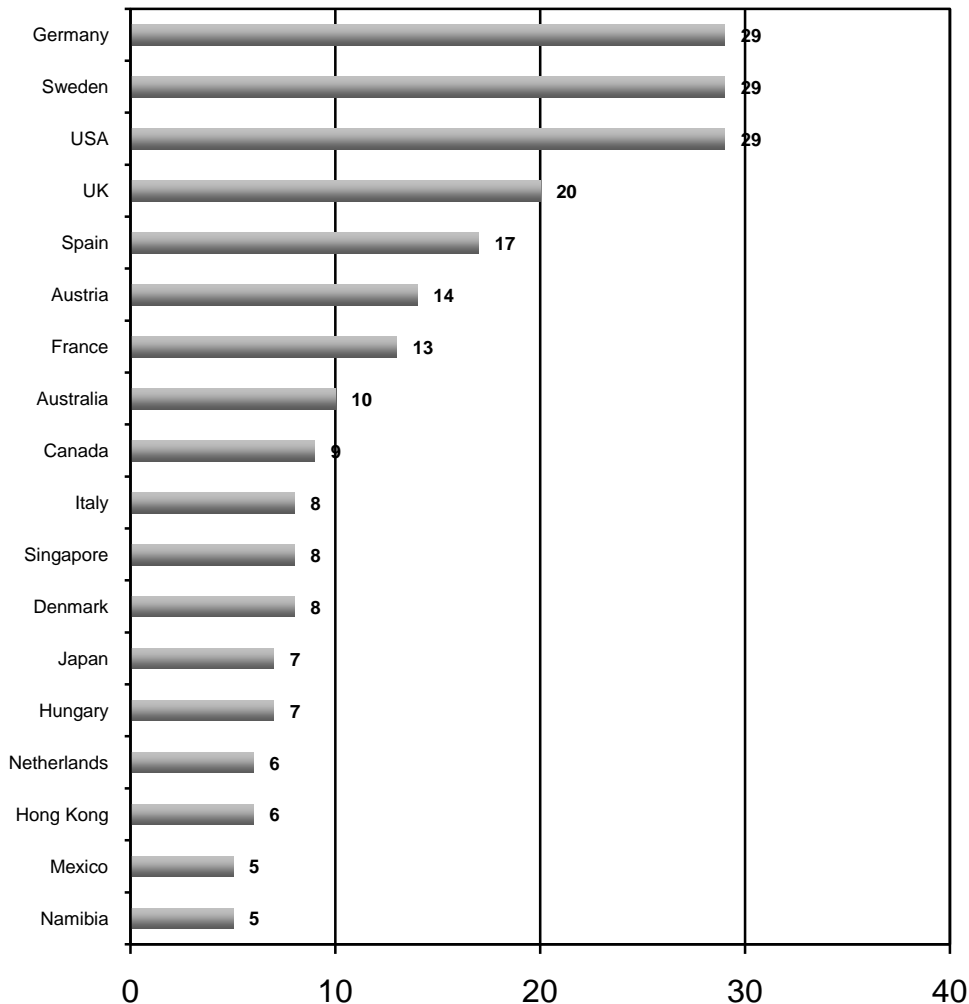
PERUSKIELITAITO
<b>A1</b>
Ymmärtää ja käyttää tuttuja arkipäivän ilmauksia ja perustason sanontoja, joiden tavoitteena on yksinkertaisten, konkreettien tarpeiden tyydyttäminen. Pystyy esittäytymään ja esittelemään muita. Pystyy vastaamaan itseään koskeviin kysymyksiin ja kysymään vastaavia kysymyksiä muilta, esimerkiksi missä he asuvat, keitä he tuntevat ja mitä heillä on. Pystyy käymään yksinkertaisia keskusteluja, jos puhekumppani puhuu hitaasti ja selvästi ja on valmis auttamaan.
<b>A2</b>
Ymmärtää lauseita ja usein käytettyjä ilmauksia, jotka liittyvät tavallisimpiin arkipäivän tarpeisiin: kaikkein keskeisin häntä itseään ja perhettä koskeva tieto, ostosten teko, paikallistieto, työ. Pystyy viestimään yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista tiedonvaihtoa tutuista, jokapäiväisistä asioista. Pystyy kuvailemaan yksinkertaisesti omaa taustaansa, lähiympäristöään ja välittömiä tarpeitaan.
ITSENÄISEN KIELENKÄYTTÄJÄN KIELITAITO
<b>B1</b>
Ymmärtää pääkohdat selkeistä yleiskielisistä viesteistä, joita esiintyy usein esimerkiksi työssä, koulussa ja vapaa-aikana. Selviytyy useimmista tilanteista matkustaessaan kohdekielillä alueilla. Pystyy tuottamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tutuista tai itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kuvaamaan kokemuksia ja tapahtumia, unelmia, toiveita ja tavoitteita. Pystyy perustelemaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitä ja suunnitelmia.
<b>B2</b>
Ymmärtää pääajatuksen konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalansa käsittelystä. Viestiminen on niin sujuvaa ja spontaania, että hän pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa ilman että se vaatii kummaltakaan osapuolelta ponnisteluja. Pystyy tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteensä jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.
TAITAVAN KIELENKÄYTTÄJÄN KIELITAITO
<b>C1</b>
Ymmärtää erityyppisiä vaativia, pitkäkököjä tekstejä ja tunnistaa piilomerkityksiä. Pystyy esittämään ajatuksiaan sujuvasti ja spontaanisti ilman havaittavia vaikeuksia ilmausten löytämisessä. Käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sekä sosiaalisesti että myös opintoihin ja ammattiin liittyviin tarkoituksiin. Pystyy tuottamaan monimutkaisia aiheita käsittelevää selkeää, hyvin rakentunutta ja yksityiskohtia sisältävää tekstiä. Osaa jäsentää tekstiä ja edistää sen sidosteisuutta esimerkiksi käyttämällä sidesanoja.
<b>C2</b>
Ymmärtää yleensä vaikeuksista kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Osaa yhdistellä tietoja erilaisista puhutuista ja kirjoitetuista lähteistä ja rakentaa niissä esitetyistä perusteluista ja selostuksista sisällöllisesti yhtenäisen esityksen. Pystyy ilmaisemaan ajatuksiinsa spontaanisti, erittäin sujuvasti ja täsmällisesti. Pystyy erottamaan merkitysvivahteet mutkikkaissakin tilanteissa.

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale\\_finnish.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/global-scale_finnish.pdf) (9.1.2010)



## LIITE 1: Student Mobility 2007: Outgoing students 273.

(Lähde: Oulun yliopiston esittelydiat 2007)



Moreover,

3: Iceland, South Korea, Turkey, Russia

2: Ireland, China, Malta, Poland, Slovakia, Czech Republic

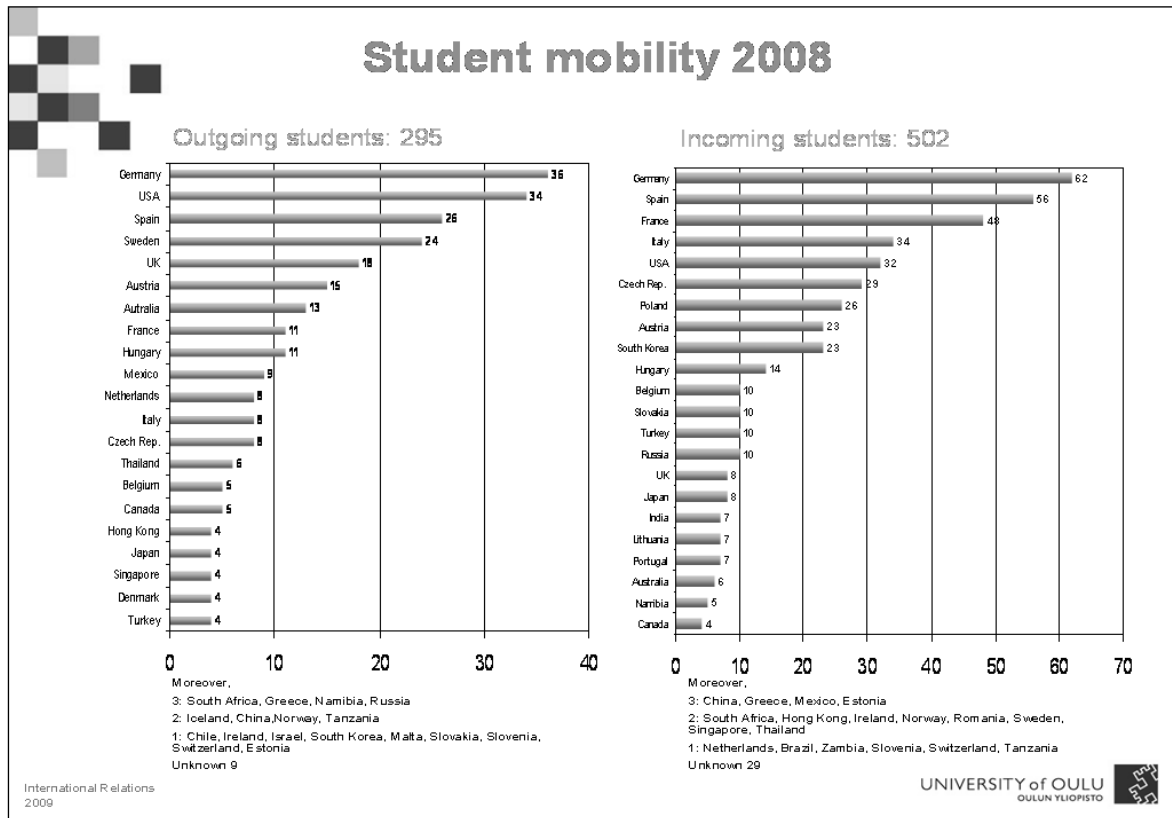
1: Belgium, Bulgaria, Chile, Cyprus, Greece, Kenya, Lithuania, New Zealand, Norway, Papua New Guinea, Portugal, Romania, South Africa, Zambia

Unknown 5

Paikat englantia puhuviin maihin: 96.

Paikat ei-englantia puhuviin maihin: 177.

## LIITE 2: Oulun yliopiston opiskelijavaihto 2008: lähtevät ja tulevat.

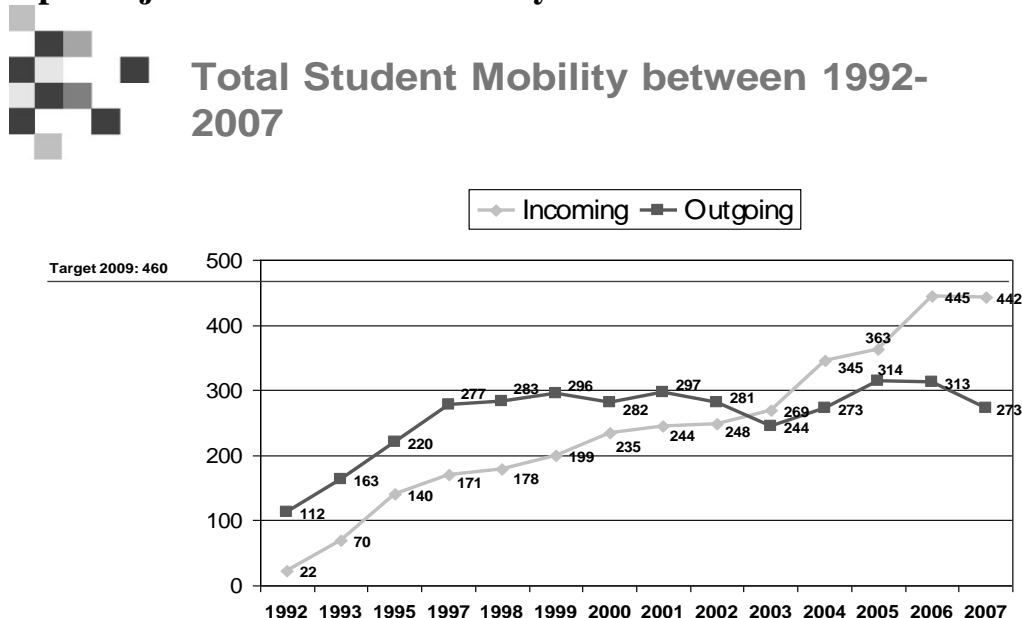


Vuonna 2008 Oulun yliopistosta Italiaan lähti 8 ja Italiasta Oulun yliopistoon saapui 34 opiskelijaa.

## LIITE 3: Opiskelijavaihdon määrien kehitys 1992–2007 ja lähtevät opiskelijat tiedekunnittain 2005–2007.

(Lähde: Oulun yliopiston esittelydiat 2007)

### Opiskelijavaihdon määrien kehitys 1992–2007.

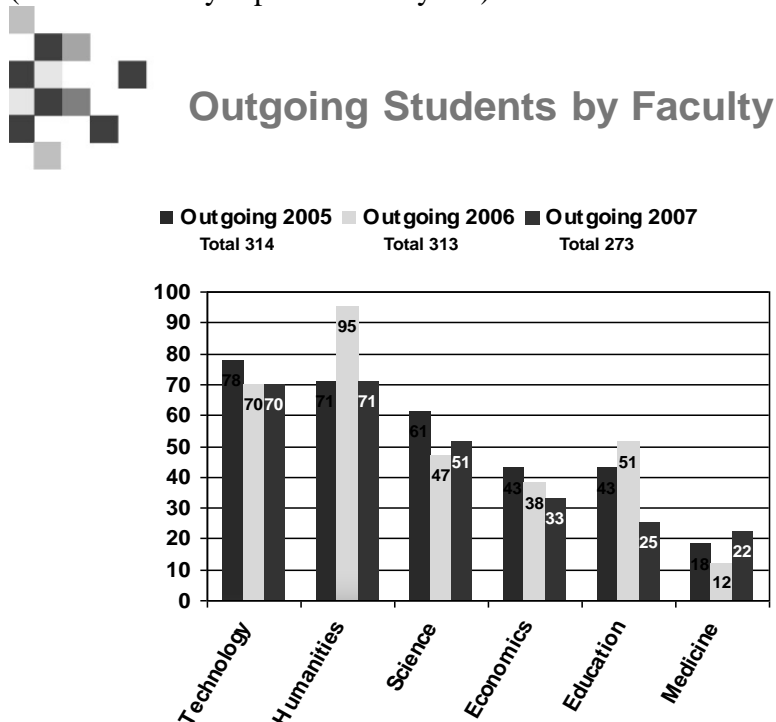


International Relations  
2008

UNIVERSITY of OULU  
OULUN YLIOPISTO

### Lähtevät opiskelijat tiedekunnittain 2005–2007.

(Lähde: Oulun yliopiston esittelydiat)



International Relations  
2008

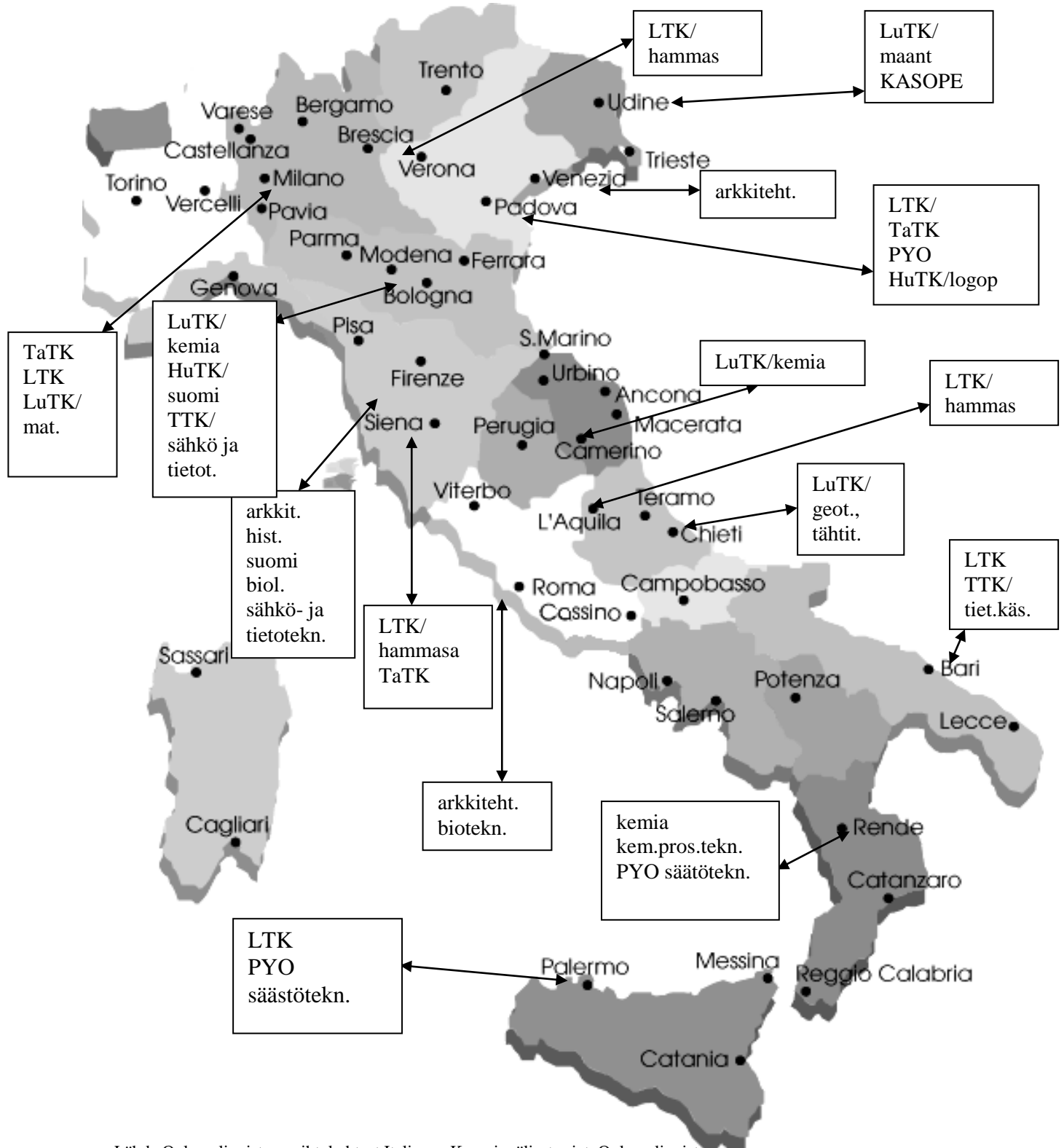
UNIVERSITY of OULU  
OULUN YLIOPISTO

## LIITE 4: Taulukko 1: Oulun yliopiston Erasmus opiskelijavaihto-kohteet Italiassa lukuvuonna 2009–2010.

KOHDEYLIOPISTO	LÄHETTÄVÄ LAITOS Oulun yliopistossa	lähtö- paikkoja
<b>L'Aquila</b> Università degli Studi dell'Aquila	hammaslääketieteen laitos	3
<b>Bari</b> Università degli Studi di Bari	lääketiede	1
	tietojenkäsittelytieteet	1
<b>Bologna</b> Università degli Studi di Bologna	kemian laitos	1
	suomen kieli	3
	sähkö- ja tietotekniikan osasto	2
<b>Calabria</b> Università della Calabria	kemian laitos	2
	kemiallinen prosessitekniikka	2
	PYO, säätötekniikka	2
<b>Camerino</b> Università degli studi di Camerino	kemian laitos	1
<b>Chieti</b> Università degli Studi GD Annunzio di Chieti	geotieteet	2
	tähtitiede	1
<b>Firenze</b> Università degli Studi di Firenze	arkkitehtuurin osasto	1
	biologian laitos	1
	historian laitos	1
	suomen kieli	2
	sähkö- ja tietotekniikan osasto	2
<b>Milano</b> Politecnico di Milano	tuotantotalous	2
<b>Milano</b> Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano	lääketiede	2
<b>Milano</b> Università degli Studi di Milano	matemaattisten tieteiden It, matematiikka	1
<b>Padova</b> Università degli Studi di Padova	taloustieteiden tiedekunta	2
	lääketiede	1
	PYO	2
	logopedia	1
<b>Palermo</b> Università degli Studi di Palermo	lääketiede	1
	PYO, säätötekniikka	1
<b>Roma</b> Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'	arkkitehtuurin osasto	1
<b>Roma</b> University of Rome, Tor Vergata	biotekniikan laboratorio	4
<b>Siena</b> Università degli Studi di Siena	hammaslääketieteen laitos	6
	taloustieteet	2
<b>Udine</b> Università degli Studi di Udine	maantieteen laitos	1
	KASOPE	1
<b>Venezia</b> Università di Venezia	arkkitehtuuri	1
<b>Verona</b> Università degli Studi di Verona	hammaslääketieteen laitos	4
	lääketiede	1
<b>Yhteensä vaihtopaikkoja Italiassa</b>		<b>62</b>

Lähde: Kansainväliset asiat, Oulun yliopisto: <http://www.woulufi/intl/lomakkeet/vaihtopaikat0910pdf>.  
(8.1.2010)

## LIITE 5: Italian yliopistokaupungit ja Oulun yliopiston Italian vaihtokohteet lukuvuonna 2009–2010.



Lähde Oulun yliopiston vaihtokohteet Italiassa, Kansainväliset asiat, Oulun yliopisto.

[http://www oulu.fi/intl/opiskelijat/kumppanit\\_erasmus.htm](http://www oulu.fi/intl/opiskelijat/kumppanit_erasmus.htm) (8.1.2010)

Kartta: Italian yliopistokaupungit: <http://www.unibas.it/mappa/italia.htm>. (8.1.2010)

ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO  
JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat  
PÄÄTÄNTÖ

Pirkko Kukkohovi  
2011

Väitöskirja

Italia  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
University of Turku

# ITALIAN KIELI, OULUN YLIOPISTO JA MONIKIELISYYSPOLITIikka:

Kun diskurssit ja  
käytännöt kohtaavat

## PÄÄTÄNTÖ

### SISÄLTÖ

TUTKIMUSTA MONIKIELISYYSPOLITIIKAN LÄHTÖKOHDISTA KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSSIN VIITEKEHYKSESSÄ .....	1
YHTEENVETO ERI OSIEN TULOKSISTA .....	4
OSAN I TULOKSET.....	4
OSAN II TULOKSET .....	9
OSAN III TULOKSET .....	12
OSAN IV TULOKSET .....	17
TUTKIMUKSEN YLEISET JOHTOPÄÄTÖKSET .....	21
TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA MERKITYS .....	31
RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO.....	43
LÄHTEET .....	57
Kuvio 1: Yliopiston kieltenopiskelun suunnittelun kehikko .....	24
Kuvio 2: Kielikeskuksen positio tiedeyhteisössä.....	25
Kuvio 3: Tutkimuksen etenemisen polku ja päätelmät.....	30

## **TUTKIMUSTA MONIKIELISYYSPOLITIIKAN LÄHTÖKOHDISTA KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN VIITEKEHYKSESSÄ**

Tutkimuksessani olen tarkastellut monikielisyyspolitiikkaa, sen tulkintaa ja toteutumista kuvaamalla italian kielen opetuksen ja opiskelun historiaa ja nykytilaa Oulun yliopistossa. Tutkimus koostuu johdannosta, päätännöstä ja neljästä erillisestä osasta, joissa lähestytään tutkimuskohdetta eri näkökulmista.

Tutkimukseni laajempaan, kaikki neljä osaa yhdistävänä tutkimusongelmana oli selvittää, millainen on monipuolisen kielitaidon institutionaalinen diskurssi, siihen liittyvä sosiaalinen konteksti ja sosiaaliset käytänteet. Pyrin työssäni selvittämään, miten monikielisyyspolitiikan institutionaalista diskurssia on tulkittu ja tulkitaan niin kansallisella kuin paikallisella tasolla ja toisaalta miten sen tulkinta ilmenee kielikoulutuksen sosiaalisen todellisuuden eri konteksteissa päähuomion kiinnittyessä italian kielen opetukseen ja opiskeluun Oulun yliopiston kielikeskuksessa. Työssäni pyrin siis selvittämään, miten institutionaalisessa diskurssissa monipuoliselle kielitaidolle asetetut päämäärät käytännössä toteutuvat ja mitä toimenpiteitä monipuolisen kielitaidon tukemiseksi tulevaisuudessa tarvitaan.

Tarkastelu lähti näkemyksestä, että jokaisella opiskelijalla tulisi olla yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet hankkia monipuolinen kielitaito opiskelunsa aikana ja että kansainvälistyvissä toimintaympäristöissä tarvitaan eri kielten osaamista. Pyrin tutkimuksen tulosten pohjalta esittämään toimenpide-ehdotuksia, miten monikielisyyspolitiikan diskurssin ja sosiaalisten käytänteiden välinen ristiriita voitaisiin saada ratkaistua. Tutkin monipuolisen kielitaidon ympärillä käydyn ja käytävän institutionaalisen diskurssin merkityksiä sekä sen sosiaalisen kontekstin käytänteitä, historiaa ja nykytilaa. Toisaalta tutkin sitä, mikä merkitys Oulun yliopiston kielikeskuksella ja sen kielivalikoimalla, italian kieli mukaan lukien, on paikallisesti ja alueellisesti, niin opiskelijoiden kuin yliopiston sekä sen henkilökunnan kansainvälistymisen kannalta. Tutkimustulosten pohjalta laadin listan minimiedellytyksistä sekä toimenpiteistä, joilla kielten opiskelua voisi kehittää niin, että monipuolisen kielitaidon hankkiminen olisi tasapuolisesti mahdollista kaikille yliopiston opiskelijoille monikielisyttä tukevan kielikoulutuspolitiikan linjausten mukaisesti alueelliset, paikalliset ja yksilökohtaiset tarpeet huomioon ottaen.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa keskityin kuvaamaan italian kielen opetuksen 36-vuotista historiaa ja siihen liittyviä eri vaiheita aina yliopiston perustamisesta nykypäivään. Italian kielen opetuksen historian rinnalla kuvasin kielikeskuksen



kielten opetusvirkojen kehittymistä sekä Oulun yliopiston laajentumista ja kansainvälistymistä.

Toisessa osassa tarkastelin tilastotietojen pohjalta italian kielen opiskelijamääriä ja opintosuorituksia sekä sitä, mistä tiedekunnista opiskelijat tulevat. Käsittelin lähinnä viimeisten kymmenen vuoden aikana tapahtuneita muutoksia italian opiskelussa. Mukana tarkastelussa oli myös Oulun yliopiston pienten kielten opiskelijamäärien kehitys sekä tiedekuntakohtaiset erot eri kielten opiskelussa. Lisäksi vertailin eri kielikeskusten italian kielen opiskelijamäärien kehitystä vuoden 2005 tutkinno uudistuksen voimaantulon jälkeiseltä ajalta.

Kolmannessa osassa tutkin monipuolisen kielitaidon diskurssin sosiaalista todellisuutta opiskelijoiden näkökulmasta eli käsittelin italian kielen opiskelijoille suunnatun syksyn 2008 kyselytutkimuksen tuloksia. Opiskelijoiden taustatietojen kuvauksen lisäksi kyselyssä kartoitettiin opiskelumotivaation osatekijöitä ja opiskelun esteitä.

Neljännessä osassa siirryin tarkastelemaan monikielisyyspolitiikkaa ja sen tulkin-  
taa ja toteutumista eri tasoilla. Tarkastelin monikielisyyspolitiikan periaatteiden  
ilmenemistä institutionaalisen diskurssin teksteissä eli kielipoliittisissa linjauk-  
sissa eurooppalaisella, kansallisella ja paikallisella tasolla. Pohdin Oulun yliopis-  
ton merkitystä monipuolisen kielitaidon tukijana ja kehittäjänä laajemminkin sen  
vaikutusalueella. Erityisen huomion kohteeksi nostin monipuolisen kielitaidon  
merkityksen opiskelijoiden kannalta. Tarkastelin myös italian kielen asema maa-  
ilmalla. Keskityin tarkastelemaan yliopistokontekstia, mutta mukana oli kuvausta  
opettajan ja opiskelun arjesta myös peruskoulutuksen kontekstissa Oulun alueella.  
Yliopistokontekstin tarkastelussa kuvasin monipuolisen kielitaidon merkitystä  
kansainvälistymisen ja kansainvälisen liikkuvuuden toteutumisen kannalta sekä  
tutkinno uudistuksen vaikutuksia kielten ja erityisesti italian kielen opiskeluun.  
Neljännessä osassa yhdistyivät tutkimuksen eri osien tulokset eli peilasin moni-  
puoliseen kielitaitoon liittyvää institutionaalista diskurssia tutkimuksessa ilmen-  
neisiin diskurssin sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin. Neljännen osan lopussa py-  
rin pohtimaan ilmenneille ongelmille ja ristiriidoille ratkaisuja.

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää sosiaalisen todellisuuden ilmi-  
öitä kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä apuna käyttäen. Kriittisyyttä tarkas-  
teluun toi se lähtökohta, että tutkimuksella pyrin valottamaan sosiaaliin käytän-  
teisiin liittyviä ongelmia ja etsimään niihin myös ratkaisuja. Tarkastelun lähtö-  
kohta oli tutkia sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden ja sosiaalisten käytänteiden  
kuvauksen kautta monipuolisen kielipolitiikan toteutumista. Taustalla oli oletta-  
mus, että ristiriidat institutionaalisten toimintaa ohjaavien diskurssien ja sosiaali-  
sen todellisen maailman ilmiöiden välillä piilevät sosiaalisissa hierarkkisissa val-

tarakenteissa ja niiden ympärille rakentuneissa sosiaalisissa käytänteissä, jotka ovat suhteellisen pysyviä. Sosiaalisten käytänteiden ja taustalla olevien sosiaalisten rakenteiden välissä diskurssin kokijalla eli subjektilla on liikkumavaraa vain tiettyyn rajaan asti. Siksi ongelmien ratkaisuja ja muutosta on etsittävä sosiaalisista rakenteista ja käytänteistä sekä taustalla piilevistä valtahierarkioista.

Sosiaalisen todellisen maailman ilmiöiden kuvaukseen keskityin erityisesti työn kolmessa ensimmäisessä osassa. Työn ensimmäisen osan sosiaalisen todellisuuden eli italian opetuksen historian tarkasteluun linkittyi myös institutionaalisen diskurssin kuvausta erityisesti osioissa, joissa kuvasin kansainvälistymisstrategioiden laadintaa ja sisältöä. Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä monipuolisen kielitaidon institutionaalisen diskurssin päätekstit muodostuivat rehtoreiden lukuvuoden avajaisesityksistä ja kansainvälistymisstrategioista. Historiankuvauksessa diskurssin sosiaalisen kontekstin tekstit, jotka kuvaavat todellista sosiaalista maailmaa, muodostuivat mm. yliopiston vuosikertomuksista, kielikeskuksen johtokunnan pöytäkirjoista, eri toimijoiden kirjeistä ja kirjelmistä sekä lehdistä.

Institutionaalisina diskursseina työssä nousivat tärkeimmiksi eurooppalaiset monikielisyyspolitiikan linjaukset, kansalliset kielikoulutuspoliittiset linjaukset ja aihealueeseen liittyvät tutkimukset sekä kansalliset että paikalliset kansainvälistymisstrategiat. Institutionaalista diskurssia kuvasin työn edetessä peilaten sitä sosiaalisen kontekstin ilmiöiden kuvaukseen. Institutionaalisen diskurssin kuvaus painottui kuitenkin neljänteen osaan. Institutionaalisen diskurssin tarkastelun rinnalla kuvasin ja tulkitsin sosiaalisen todellisen maailman ilmiöitä, kuten esimerkiksi kansainvälisten vaihto-ohjelmien toteutumista, italian kielen opiskelun käytännön hyötyä opiskelijoiden profiloitumisen kannalta, käytänteitä pienten kielten eli Suomessa harvemmin opiskeltavien kielten opiskelun järjestelyissä sekä tukinonnuudistuksen vaikutuksia kielten opiskeluun.

## YHTEENVETO ERI OSIEN TULOKSISTA

Seuraavaksi käsittelen lyhyesti kunkin osan tärkeimpiä tutkimustuloksia ja peilaan niitä kriittisen diskurssianalyysin viitekehykseen.

### OSAN I TULOKSET

Työn ensimmäisen osan (OSA I: 36 vuotta italian kielen opetusta Oulun yliopistossa) tavoite oli kuvata italian opetuksen historian eri vaiheita Oulun yliopistossa. Diakroninen osuus antaa samalla perspektiiviä nykytilanteen ymmärtämiselle. Aineistoltaan diakroninen kuvaus perustuu lähinnä arkistotietoihin. Pääaineiston muodostavat Oulun yliopiston vuosikertomukset ja kansainvälistymisstrategiat, jotka toimivat institutionaalisen diskurssin teksteinä, sekä kielikeskuksen johtokunnan kokousten pöytäkirjat, kielikeskuksen vuosikertomukset, kielikeskuksen rekisteritiedot, yksittäisten toimijoiden tekstit, joiden yhtenä merkittävänä lähteenä olivat Unto Paanasen yksityisarkistot ja joihin kuului tutkijan kirjeenvaihtoa mm. Fiorello Di Silvestren kanssa. Viimeksi mainitut edustavat työn sosiaalista todellisuutta ja sosiaalisia käytänteitä kuvaavia tekstejä. Aineiston avulla kuvasin italian opetuksen 36-vuotisen historian eri vaiheita, taustoja ja kehitystä aina nykypäivään.

Oulun yliopiston italian kielen opetuksen historia voidaan jakaa eri jaksoihin. Ensimmäinen ajanjakso käsittää vuodet 1974–1981, joka oli Italian valtion kustantaman seitsenvuotisen lehtoraatin aika. Ajanjaksolle ja sitä edeltäneelle ajalle oli tunnusomaista yliopiston suuren kasvun ilmapiiri, minkä siivittämänä italian opetusta suunniteltiin paikallisten Italian ystävien ja Italian valtion edustajien kanssa laajennettavan omaksi oppiaineeksi niin, että italian kielessä olisi mahdollista suorittaa vähintään approbatur- eli sivuaineopinnot. Päätoimijana hankkeen ajamisessa ja suunnittelussa oli silloinen Italian kunniavarakonsuli professori Unto Paananen, mutta myös opiskelijoiden aktiivisuus näkyi asian ajamisessa. Ajanjaksoa kuvastaa kuitenkin yliopiston johdon ja hallinnon haluttomuus sitoutua italian opetuksen vakiinnuttamiseen tai oppiaineen perustamiseen ja hanke kaatui hallintoelimissä viime kädessä humanistisen tiedekunnan tuen puutteeseen.

Lehtoraatin ja Italian valtion rahoituksen loputtua opetusmäärät romahtivat, mutta kielikeskuksessa italian kielen opetusta pyrittiin ylläpitämään mahdollisuuksien mukaan kroonisesta vaikeasta toimintarahoituksen jälkeensä jääneisyydestä huolimatta. Lehtoraattia seurasi pitkä 23 vuoden sivutoimimisien ja määräaikaisuuksien ajanjakso, jolle oli tyypillistä jatkuva epävarmuus tulevasta ja jossa opettajan

pitkäjänteinen työhön sitouttaminen ei ollut mahdollista. Kyseisenä ajanjaksona italian kielen opetuksesta huolehti kolme eri opettajaa. Italian kielen opiskelijoiden määrä kasvoi kuitenkin tasaisesti ja opetusmäärä nousi pian päätointa vastaavalle tasolle. Vuodesta 2004 italian kielen opetus saatiin vakiinnutettua, eli tuolloin perustettiin italian kieleen päätoimisen tuntiopettajan virka. Tätä ajanjaksoa voidaan pitää italian kielen opetuksen vakiinnuttamisen aikana.

Italian kielen opetuksen historian tarkastelusta ilmeni, miten kielikeskuksen toiminnalle koko sen olemassaolon ajan on ollut tunnusomaista perusrahoituksen puute ja jälkeenjääneisyys erityisesti opetusvirkojen osalta. Tilanne johti pahimmillaan siihen, että sivutoimisen opetuksen määrä vastasi keskimäärin yhdentoista päätoimisen opettajan virkaa, eli jopa yli puolet annetusta opetuksesta oli sivutoimisten ja määräaikaisten opettajien varassa. Virkojen vaje on koskenut historian aikana kaikkia kielikeskuksessa opetettavia kieliä. Osaltaan vajeesta aiheutui vuosien varrella myös vääristynyt opetusvirkojen hierarkiajakauma, mikä ei perustunut opetustehtävien todellisiin vaativuustasokuvauksiin.

Italian kielen opetuksen ja kielikeskuksen historian kuvaus osoittaa, että Oulun yliopistossa monipuolisen kielitaidon hankkimisen edellytyksiin ei ole riittävästi panostettu. Yliopiston alkuvuosien rehtoreiden avajaispuheissa kielitaidon merkitystä ja sen monipuolisuutta korostettiin, mutta monipuolisen kielitaidon merkitys ei ole noussut esille yliopiston toimintastrategioissa eikä myöhemmin laadituissa kansainvälistymisstrategioissa. Aktiivisen monikielisyttä tukevan kielipolitiikan puuttuminen on estänyt kielikeskuksen toiminnan pitkäjänteisen kehittämisen eikä kielikeskuksen tuomaa potentiaalia ole hyödynnetty yliopiston kansainvälistymisessä.

Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä sosiaalisissa rakenteissa ilmenevät epäkohdat heijastuvat sosiaaliin käytänteisiin ja myös fyysiseen ympäristöön ja itse sosiaaliset rakenteet ovat diskursiivisesti rakentuneet eli niillä on diskurssin piirteitä. Italian kielen opetuksen historian tarkastelusta saa kuvan kielikeskuksen heikosta asemasta, mikä ilmenee myös kielikeskuksen fyysisessä ympäristössä. Kielikeskuksen henkilökunnan tilat on sijoitettu vuosien varrella hajalleen eri puolille yliopiston laitamille, mikä osoittaa sen marginaalista asemaa ja arvostusta yliopisto-organisaatiossa. Myös yliopiston nettisivuilla kielikeskus on sijoitettu erillislaitoksena tukipalveluja antavien yksiköiden ja muiden vastaavien toimijoiden joukkoon, vaikka lähes kaikki opiskelijat kulkevat opintojensa aikana kielikeskuksen kautta suorittaen siellä tärkeän osan opinnoistaan eli tutkintojensa kielioopinnot. Henkilökunnalle tarkoitettun sivuston aloitussivulta kielikeskusta ei löydy lainkaan. Koko yliopiston kaikkia opiskelijoita ja myös henkilökuntaa palvelevana yksikkönä kielikeskuksen aseman tulisi olla keskeinen ja sen tulisi näkyä tiedekuntien rinnalla opetusta antavana yksikkönä.

Kielikeskuksen toiminnan marginaalisuuden kokemuksen ja kielikeskuksen erillislaitoksen statuksen välillä on löydettävissä yhteys. Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että kielikeskuksen ollessa yliopiston erillislaitos yliopistoyhteisössä mielletään, että myös sen toiminta on erillistä tiedekunnissa tapahtuvaan varsinaiseen ns. tutkintoja ja tutkimusta tuottavaan toimintaan nähden. Siten myös kielikeskuksen antama opetus mielletään yliopistoyhteisössä oppiaineiden antamaan opetukseen nähden vähemmän merkitykselliseksi, ulkopuoliseksi, irralliseksi ja ylimääräiseksi. Toisaalta syy-yhteys voi olla myös seuraavan suuntainen: monipuolinen kielten osaaminen ei ole arvokasta yliopistojen kilpaillessa globaaleilla koulutusmarkkinoilla, vaan keskittämisen englannin kieleen *lingua francana* koetaan tuovan monikulttuurisilla tieteellisen kommunikoinnin foorumeilla menestymisen mahdollisuudet. Globalisaation edetessä arvostus monipuolista kielitaitoa kohtaan on osin heikentynyt, mistä on seurannut kielikeskuksen aseman heikentyminen ja leikkaukset kielten opetuksesta. Todennäköisempää on, että vaikutussuhteita on molempiin suuntiin: kielikeskuksen erillislaitoksen asema ja toisaalta vallan keskittyminen ja taistelu vähistä resursseista ovat mahdollistaneet kielikeskuksen jättämisen pois strategisista päätöksentekoprosesseista, jolloin päätöksenteossa monikielisyyttä puoltavien näkökulmien esille tulo on jäänyt marginaaliseksi, mistä taas on seurannut kapeampien näkökulmien hallitsevuus, mistä seurauksena harjoitetaan enenevässä määrin negatiivista monikielisyyspolitiikkaa.

Päätöksentekoprosessissa kielikeskuksen aseman heikkous on ilmennyt esimerkiksi siten, että tutkinnonuudistuksen paikallisessa suunnittelu- ja toteutusvaiheessa päätoimijoina olivat tiedekunnat ja kielikeskuksen rooli oli vähäinen. Kielikeskuksella ei ollut tutkintojen kieliopintojen koordinoituvastuuta, vaikka se kielikeskuksen asiantuntija-alaan olisi luontevasti kuulunut. Päätöksenteon kannalta on huomioitavaa, että kielikeskuksen johtokunnassa kielikeskuksen asioista ovat olleet päättämässä enemmistönä tiedekuntien edustajat, jotka eivät välttämättä ole kielikoulutuspolitiikkaan perehtyneitä, ja kielikeskuksen oma edustus on johtokunnassa vähemmistössä. Johtokunnan esitysten pohjalta ylintä päätäntävaltaa on käyttänyt yliopiston rehtori. Kielikeskus on sijoittunut siten valtahierarkiassa tiedekuntien alapuolelle eikä sillä voi katsoa olevan varsinaista koulutuspoliittista valtaa yliopistoyhteisössä. Kun tiedekunnat taistelevat kielikeskuksen kanssa samoista niukoista opetukseen suunnatuista määrärahoista, tilanne voi viime kädessä aiheuttaa kielten opiskelumahdollisuuksien ja tarjolla olevan kielivalikoiman kapenemisen, mikä nyt on tapahtumassa. Päätöksenteon yhteydessä kielikeskusta on tarvittaessa konsultoitu kielikoulutuksen käytännön järjestelyihin liittyvissä asioissa. Päätöksenteosta ulkopuoliseksi jääminen on korostunut viime vuosien aikana ja erityisesti uuden yliopistolain voimaan tullessa.

Kielikeskuksen asema koko sen historian aikana on siis ollut heikko, ja se on edelleen heikentynyt, sillä kieliopintojen suunnittelu- ja koordinoitavien ei enää katsota kuuluvan kielikeskukselle, jolle ne alun perin kielikeskuksen perustamisen yhteydessä oli määrätty. Vuoden 2005 tutkinno uudistuksen kieliopintojen suunnittelun yhteydessä jokainen tiedekunta viime kädessä saattoi itse päättää tutkintoihin kuuluvista kieliopinnoista ja niiden laajuuksista. Tästä aiheutui erilaisia käytänteitä, joiden mukaan eri tiedekuntien opiskelijoilta vaaditaan erilaisia suorituksia kielitaitotavoitteisiin pääsemiseksi. Tutkimuksesta ilmenee, ettei kenenkään Oulun yliopistossa ole kokonaisvaltaista kuvaa tiedekuntien kielitaitovaatimuksista ja opiskelijoiden mahdollisuuksista kieliopintoihin. Opiskelijoiden yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet hankkia monipuolinen kielitaito opiskelunsa aikana ei toteudu. Samoin opiskelijoiden tasapuolinen kohtelu ei käytännössä toteudu kieliopintojen vaatimusten osalta. Lisäksi tutkintojen kielitaitotavoitteet ovat ristiriidassa monikielisyyspolitiikan tavoitteiden kanssa, sillä yliopistotutkinto on mahdollista suorittaa osoittamalla kielitaito pelkästään yhdessä vieraassa kielessä. Monipuolisen kielitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen jää opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan. Tutkintojen kieliopintojen osalta ei toteudu myöskään kielten opiskelun tukeminen jatkumona eivätkä elinikäisen oppimisen periaatteet.

Toimiva monipuolinen kielitaito kansainvälistyvissä toimintaympäristöissä tarkoittaa, että opiskelijat oman alan erikoisosaamisen rinnalla oppivat työelämässä menestymiselle välttämättömiä yleisiä kommunikointi- ja viestintätaitoja. Tämä edellyttää, että monipuolinen kielitaito nostetaan monikielisyyspolitiikan linjauksissa ja käytännön toteutuksessa yhdeksi merkittäväksi tukipilariksi niin yliopistoyhteisön kuin siinä toimivien yksilöiden kansainvälistymisessä. Tämä tarkoittaa, että riittävän laajat kieliopinnot ja monipuolinen kielivalikoima on turvattava. Siksi kielikeskuksen roolia ja asemaa yliopisto-organisaatiossa tulisi selkeyttää ja vahvistaa ottaen huomioon, että se tarjoaa sen tärkeimmälle sidosryhmälle eli opiskelijoille puitteet kehittää kielitaitoa monipuolisesti.

Kielikeskuksen roolia yliopisto-organisaatiossa tulisi miettiä uudelleen erityisesti tutkimuksen ja koulutuspoliittisen kehittämistyön kannalta siitä näkökulmasta, että kielikeskuksessa on osaamista omalla erityisalallaan kielten ja kommunikointitaitojen opettamisessa kaikkien tiedekuntien opiskelijoille. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kielikeskus jää tässä kehittämistyössä ulkopuoliseksi. Tutkimuksen ensimmäisen osan historian kuvaus osoittaa (ks. työn ensimmäisen osan luku 2.1), että kielikeskuksesta ei ole ollut edustajaa etenkin kansainvälistymiseen liittyvässä strategiatyössä, vaikka koko sen toiminta tähtää nimenomaan opiskelijoiden ja yliopiston kansainvälistymiseen sekä sen vahvistamiseen ja monipuolistamiseen.

Tutkimukseni on erittäin ajankohtainen, sillä koulutuspolitiikan saralla tapahtuu parhaillaan suuria muutoksia. Meneillään on uuden yliopistolain täytäntöönpano ja sen myötä uusien toimintastrategioiden linjaaminen. Oulun yliopiston rehtori Lauri Lajunen nimesi vuoden 2010 alussa uudet tutkimus- ja koulutusneuvostot 31.12.2013 päättyväksi toimikaudeksi<sup>1</sup>. Vasta nimetyissä neuvostoissa on edustajia kaikista tiedekunnista sekä oppilaskunnasta. Sen sijaan kielikeskuksen edustus puuttuu näistäkin elimistä. Kielikoulutuspolitiikan täytäntöönpanon osalta kielikeskuksen asiantuntemusta tulisi kuitenkin koulutusneuvostossa ehdottomasti hyödyntää. Tutkimus- ja koulutusneuvostojen tehtävät on määritelty seuraavasti<sup>2</sup>:

*”Tutkimusneuvosto tukee yliopiston hallitusta ja rehtoria tieteellisen tutkimuksen edistämässä ja tiedepoliittisen keskustelun ylläpitämisessä, tekee tutkimuspolitiikkaan liittyviä aloitteita sekä arvioi tutkimustoiminnan laatua.”*

*”Koulutusneuvosto tukee yliopiston hallitusta ja rehtoria opetuksen edistämässä, tekee koulutuspolitiikkaan liittyviä aloitteita ja aloitteita opetuksen kehittämiseksi sekä arvioi koulutuksen laatua.”*

Tehtävän määrittelystä selviää kuitenkin, että kyseisillä elimillä ei ole varsinaista päättävävaltaa yliopistossa. Uuden yliopistolain myötä valtion ohjausmahdollisuudet yliopistojen toimintaan ovat heikentyneet ja päätösvalta keskittyykin entistä harvemmille paikallisille toimijoille. Oulun yliopistossa koulutuspoliittinen päätöksenteko on keskittynyt lähinnä yliopiston rehtorin ja koulutusrehtorin harteille. Vuosien 2009–2010 hallituksen pöytäkirjojen tarkastelussa selvisi, että päätöksenteon perustelut ovat hyvin ristiriitaisia ja jopa harhaanjohtavia, ja kielipoliittisia päätöksiä tehdään implisiittisesti eli piilotettuna säästötoimien tai organisatoristen uudelleenjärjestelyjen nimissä. Onkin kysyttävä, mikä hallituksen rooli on päätöksenteossa ja ovatko hallituksen jäsenet tietoisia päätösten laajemmista merkityshetkeistä? Päätöksentekoprosessit eivät ole läpinäkyviä, eikä niistä ilmenee, kuka todellisuudessa käyttää paikallista koulutuspoliittista päätöksentekovaltaa ja mihin päätökset perustuvat.

Tutkimuksen niin historiallisessa osassa kuin kansainvälistymisstrategioiden tarkastelussa ilmeni, että kielikeskuksella ei yliopiston kansainvälistymisen kannalta koeta olevan suurta merkitystä. Kielikeskuksen tarjoama vieraiden kielten opetus ja monikulttuurisuuden asiantuntijuus jää hyödyntämättä kansainvälistymispyrkimysten näkökulmasta. Ongelmaksi kielikeskuksen toiminnan kehittämisen kannalta on ilmennyt, että kielikeskuksessa opetushenkilöstö kokee puutteena sen, ettei kielikeskusopettajan työnkuvaan kuulu tutkimusta (ks. Karlsson-Fält 2010). Kielikeskuksessa pidetään toiminnan tavoitteena tutkimustietoon perustuvaa laadukasta korkeakoulutasoista opetusta ja sen kehittämistä, mutta tutkimuksen te-

---

<sup>1</sup> Tutkimus ja koulutusneuvostot nimetty. Uutisia Oulun yliopistosta, 25.1.2010. <http://www.oulu.fi/ajankohtaista/uutiset/2010A/neuvostot.html>. (26.1.2010).

<sup>2</sup>Ibid.



kemiseen ei ole mahdollisuuksia, vaan kaikki toiminta kohdistuu opetuksen tarjoamiseen. Kielikeskuksen henkilöstöstä moni tekee omaehtoista, myös lisensiaatin- ja tohtorintutkintoihin tähtäävää tutkimustyötä. Nykytilanteessa kuitenkin tutkivan opettajan on haettava tukea ja ohjausta tutkimuksen tekemiseen eri ainelaitoksilta tai muista yliopistoista. Tutkiva opettaja saa tutkimustoiminnastaan henkilökohtaista meriittiä, mutta tuloksellisuuden kannalta tutkimustoiminta ei tuo kielikeskukselle yksikkönä samanlaista etua kuin tiedekunnille ja ainelaitoksille.

Tulisikin miettiä keinoja, miten tutkimuksen tekemisen voisi sisällyttää myös kielikeskuksen toimintaan niin, että tutkivat opettajat tältäkin osin kokisivat kuuluvansa omaan yliopisto- ja tiedeyhteisöön. Kielikeskuksen asiantuntijuusalueiden näkökulmasta kuuluminen jatkossa elimellisenä osana yliopiston tutkimuksen tekemiseen tulisi näkyä osallisuutena myös tutkimusneuvoston ja vastaavien elämien työssä. Tämä edellyttää luonnollisesti kielikeskuksen roolin ja aseman kokonaisvaltaista uudelleen arviointia.

## OSAN II TULOKSET

Tutkimuksen toisen osan (OSA II: Italian kielen opiskelu Oulun yliopiston kielikeskuksessa: tilastoja ja pohdintaa) sosiaalisen todellisuuden ja käytänteiden kuvaus ja analyysi perustuivat pääosin kielikeskuksen tilasto- ja rekisteritietoihin opiskelusuorituksista ja opiskelijoiden määrästä viimeisten kymmenen vuoden ajalta. Osassa pyrittiin selvittämään eri tiedekuntien opiskelijoiden osallistumista italian kielen kursseille ja siinä tapahtuvia mahdollisia kehityssuuntauksia. Tar kastelussa oli mukana niin synkronista kuin diakronista lähestymistapaa.

Tilastoista selvisi, että kielikeskuksen italian kielen kursseilla eri tiedekunnat olivat edustettuina hyvin eri suhteissa. Koko yliopiston jakaumiin nähden humanististen alojen opiskelijat ovat selvästi yliedustettuina italian kielen kursseilla verrattuna esimerkiksi lääketieteen ja arkkitehtuurin opiskelijoihin, jotka puuttuvat italian kursseilta lähes täysin. Yksi selkeä syy tähän on fyysinen etäisyys kaukana Linnanmaan yliopistokampuksesta, missä italian kurssit järjestetään. Monella humanististen alojen opiskelijalla taas on suoraan hyötyä omissa opinnoissaan italian kielen tuntemuksesta. Tämä voi olla myös syy siihen, että humanistiopiskelijat ovat pitkäjänteisimpiä italian opinnoissaan eli opiskelevat italiaa muihin verrattuna pisimmälle. Syyt tiedekuntien eroille voivat olla siis sekä rakenteellisia että sisällöllisiä.

Myös tekniikan ja kasvatustieteiden opiskelijoiden osuus oli tutkimusaineistossa suhteessa pienempi verrattuna heidän osuuteensa koko yliopiston opiskelijamäärästä. Tekniikka on edelleen miesvaltainen ala, millä voi olla vaikutusta valin-



naisten kielten vähäiseen opiskeluun. Yleisesti laitoksilla vallitseva asenneilmapiiri kieliä kohtaan voi vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti kielten opiskeluun, ja tätä tulisikin tutkia laajemmin. Siksi tutkimukseni osan III tarkastelussa sivuan myös opiskeluun liittyvää asenneilmapiiriä.

Italian kielen opiskelijamäärät Oulun yliopiston kielikeskuksessa olivat kasvussa aina vuoteen 2005 eli tutkinnonuudistuksen voimaan tuloon saakka. Sen jälkeen opiskelijamäärät ovat laskeneet tasaisesti. Kehityssuuntaus ei ole vain Oulun yliopistolle ominaista, vaan italian kielen opiskelijamäärissä on tapahtunut notkahdus tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeen eli ns. siirtymäkauden aikana muissakin yliopistoissa. Vertailussa olivat mukana Turun yliopiston, Åbo Akademin, Helsingin, Tampereen, Vaasan, Jyväskylän sekä Lapin yliopistojen kielikeskukset. Tämän tutkimuksen puitteissa tehty kielikeskusten välinen vertailu oli pienimuotoinen ja antoi alustavaa tietoa tutkinnonuudistuksen vaikutuksista kielten opiskeluun yliopistoissa. Tulevaisuudessa tulisikin tehdä laajempaa kartoitusta ja tutkimusta kielten opiskelun tilanteesta ja kehittymisestä kielikeskuksissa monikielisyyspolitiikan näkökulmasta.

Oulun yliopiston kielikeskuksen eri kielten opiskelumäärien vertailussa kävi ilmi, että siirtymäkauden aikana eri kielissä on tapahtunut hyvinkin erisuuntaista kehitystä. Suhteessa kaikkein eniten on laskenut italian kielen opiskelijoiden määrä, mutta sitä vastoin japanin ja espanjan opiskelu on lisääntynyt. Syy näiden kielten opiskelun nousuun johtuu yhtäältä päätoimisten virkojen perustamisesta ja opetuksen vakinaistamisesta ja toisaalta yleiseen näiden kielten edustamien kieli- ja kulttuurialueiden kasvaneeseen vetovoimaan. Tutkinnonuudistuksen vaikutusten lisäksi kielikeskuksen pienten kielten opetuksen ja opiskelijoiden määrät ovat vähentyneet johtuen opetuksen leikkaamisesta ja opetusresurssien vähenemisestä, mikä on vaikuttanut erityisesti venäjän ja ranskan kielen opiskelun vähenemiseen. Yliopiston johdon päätöksestä italian ja espanjan kielen opetus lakkautettiin kielikeskuksessa syksystä 2010.

Kielten opiskelun väheneminen oli ennakoitavissa, sillä tutkinnonuudistuksen toteutuksessa pakollisten kieliopintojen määrää on supistettu ja opiskeluaikoja on lyhennetty. Uusissa tutkinnoissa on vähemmän tilaa kieliopinnoille, mikä vähentää valinnaisten kielten opiskelua. Paljon asiaan vaikuttaa se, miten koulutuksen järjestäjät ja sen toteutuksesta päättäjät kokevat monipuolisen kielitaidon vaikuttavan asetettuihin tuloksellisuustavoitteisiin pääsemiseen. Kansainvälistymisen myötä tarve eri kielten opiskeluun kasvaa. Yleisesti opiskelijat haluaisivat opiskella enemmän kieliä, kuin mitä se tällä hetkellä on mahdollista. Tärkeää tulevalle kehitykselle on, miten yliopisto vastaa opiskelijoiden tarpeisiin myös kielikoulutuksen osalta.

Selvä merkki kielivalintojen yksipuolistumisesta ja kapenemisesta on ollut nähtävissä myös peruskoulutuksen puolella, mikä tutkinnonuudistuksen ja uuden yliopistolain myötä on tosiasia nyt myös yliopistoissa. Syitä on etsittävä kielikoulutuspolitiikan linjauksista ja täytäntöönpanosta sekä kielten opiskeluun liittyvän sosiaalisen kontekstin institutionaalisista rakenteista ja käytänteistä, jotka eivät ole monipuolisen kielitaidon hankkimista tukevia.

Jos kielten opiskelun tukemiseksi ei tehdä erityissuunnitelmia, niin italian samoin kuin kaikkien muidenkin vapaaehtoisten tai valinnaisten kielten opiskelu vähenee ja viime kädessä kielikeskusten tarjoama kielivalikoima yksipuolistuu ja monipuolisen kielitaidon hankkiminen akateemisen koulutuksen aikana vaikeutuu. Pienissä kielissä, joissa opiskelu kielikeskuksessa alkaa yleensä alkeistasolta, on opintojen aikana entistä vaikeampi saavuttaa itsenäisen kielenoppijan hyvä taitotaso. Vaaravyöhykkeessä ovat siis sekä opintojen laajuus että syvyys. Jos kieltä opiskellaan vähemmän, tarkoittaa se myös, että opintoja ei suoriteta enää niin pitkälle kuin ennen. Tämä vaikuttaa esimerkiksi opiskelijavaihtoon lähtijöiden määrään negatiivisesti vaihtosuhteen ollessa jo nyt selvästi negatiivinen. Tuloksellisuuteen pääsemiseksi yliopistossa on jopa pohdittu vaihto-ohjelmien supistamista.

Koska kieliopinnot ovat tärkeä osa kansainvälistyvää akateemista koulutusta, opiskelijoita tulee tukea kieliopintojensa suunnittelussa niin, että opinnot ovat pitkäjänteisiä. Heitä tulee kannustaa hankkimaan monipuolinen kielitaito ja hyödyntämään opiskeluaikana tarjoutuva mahdollisuus myös Suomessa harvinaisempien kielten opiskeluun, mikä aikaisemmillä koulutusasteilla harvalle on mahdollista.

Yleisestä valinnaisten kielten opiskelun vähenemisestä seuraa, että niiden opetusryhmien koot pienenevät. Alkeiskursseilla tämä tarkoittaa, että ylisuuret ryhmät tasoittuvat, mikä taas mahdollistaa ryhmässä opiskelun yksilöllisemmän ohjauksen. Sen sijaan jatkokurssien osallistujamäärien pienentyessä ryhmien perustaminen voi vaarantua kokonaan, mikä voi johtaa pahimmillaan pysyvään kurssitarjonnan vähenemiseen. Pienissä opetuskielissä tulisikin sallia pienemmät ryhmäkoot ja muut joustavat erityisjärjestelyt opiskelun toteuttamiseksi, jotta voidaan taata pitkäjänteinen ja tavoitteellinen kielten opiskelu. On muistettava, että tämän hetken päätökset leikata kurssitarjontaa vaikuttavat kymmenien vuosien päähän tulevaisuuteen. Elintärkeää pienissä kielissä on säilyttää alkeiskurssien tarjonta.

Tutkimukseni osan II tulokset tukevat muiden osien tulosten analyysissa esille tullutta näkemystä, että kieliopintojen ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen tukemiseksi tulisi kehittää tiedekuntien välistä sekä tiedekuntien ja kielikeskuksen välistä yhteistyötä opiskelukäytänteiden parantamiseksi ja tehostamiseksi. Esimerkiksi opetus- ja tenttiaikatauluja sekä tenttikausia tulisi sovittaa yhteen niin, että

valinnaisten kielten opiskelu olisi mahdollista ja että opiskelijat voisivat opetuskauden aikana osallistua tehokkaammin opetukseen kaikkina arkipäivinä. Myös opetuskauden lyhyys on osoittautunut ongelmaksi. Sen vuoksi opetusjaksoista erillisiä koko yliopistolle yhtenäisiä tenttijaksoja voisi myös harkita yhtenä ratkaisuna ongelmaan.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että tiedekunnissa ja ainelaitoksilla tulisi kannustaa ja tukea opiskelijoita eri kielten opiskeluun enemmän, mutta toisaalta pelkkä kannustuskaan ei riitä muuttamaan tilannetta. Tarvitaan rakenteellisia muutoksia. Kieliopinnot ja erityisesti monipuolisen kielitaiton hankkimisen mahdollisuus tulisi huomioida selvemmin tutkinnoissa. Monipuolinen kielitaito hankitaan pitkäjännteisellä työllä jatkumona muiden opintojen rinnalla, minkä tulee näkyä sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon rakenteessa. Kieliopinnot tulee siis suunnitella niin, että monipuolinen kielitaito on elimellinen osa jokaisen akateemisen koulutuksen saaneen opiskelijan kansainvälistä osaamissalkkua. Kielikeskuksella on merkittävä rooli kieliopintojen tukemisessa.

### OSAN III TULOKSET

Kolmannen osan (OSA III: Italian kielen opiskelijoiden identikit: Syksyn 2008 kyselytutkimuksen tulokset) kuvaus ja analyysi perustuivat syksyllä 2008 italian kielen opiskelijoille tehtyyn kyselytutkimukseen. Sen avulla sosiaalista todellisuutta kuvattiin diskurssin kokijoiden eli opiskelijoiden näkökulmasta. Lähestymistapa oli synkroninen eli osassa pyrittiin tekemään läpileikkaus nykytilanteeseen ja ymmärtämään, keitä italian kielen opiskelijat ovat, mitkä ovat heidän tavoitteensa italian opiskelussa ja mitkä ovat heidän opiskelumotiivinsa lähteet ja toisaalta opiskelun esteet. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselytutkimusta, jonka välityksellä piirtyi italian opiskelijoiden *identikit* eli italian opiskelijoiden tunnusomaiset piirteet. Pyrkimys oli siis tuoda esille kielikeskuksen tärkeimmän sidosryhmän eli opiskelijoiden näkökulmaa ja kokemuksia tutkimusalueen problematiikan ymmärtämiseksi. Italian kielestä lainaamalla *Identikit*-termillä tuo henkilökuvaan lisänä ajatuksen, että professionaalista identiteettiä luodaan koko opiskelun ajan ja siihen oleellisena osana kuuluu myös kielellisen identiteetin rakentuminen.

Kyselyyn vastanneet italian opiskelijat olivat iältään valtaosin 19–29-vuotiaita, heistä 80 % oli naisia ja humanististen tieteiden opiskelijoita heistä oli muihin tiedekuntiin nähden suhteessa enemmän. He olivat kotoisin pääosin Oulun yliopiston vaikutusalueelta ja he toivoivat opiskelun jälkeen myös sijoittuvansa työelämäänsä lähinnä Oulun alueelle. Moni heistä oli kiinnostunut kansainvälisestä työurasta ja piti ulkomaille töihin lähtöä merkittävänä vaihtoehtona. Kyselyn pe-

rusteella italian opiskelijat ovat aktiivisia tiedonhankkijoita ja korkeasti motivoituneita opiskelemaan italiaa. Kyselyyn vastanneiden kielitaito oli hyvinkin monipuolinen: opiskelijat osasivat keskimäärin neljästä kuuteen vierasta kieltä, joista keskimäärin kahdesta kolmeen kielessä oli ylemmän taitotason osaamista. Heidän osaltaan siis monipuoliselle kielitaidolle asetetut minimivaatimukset toteutuivat ja ylittyvätkin selvästi. Huolestuttava tulos tutkimuksesta oli kuitenkin se, että alkeiskurssilaiset olivat aloittaneet italian opintonsa kielikeskuksessa suhteellisen myöhään hyvän kielitaidon hankkimisen kannalta eli keskimäärin vasta kolmantena opiskeluvuotenaan, kun taas jatkokurssilaiset olivat aloittaneet italian opinnot keskimäärin toisen vuoden pääaineopintojen yhteydessä. Tutkimustulos tukee näkemystä, että kieliopinnot on aloitettava heti yliopisto-opintojen alussa, jotta myös uutena aloitettavassa kielessä on mahdollista saavuttaa hyvä kielitaito.

Italian kielen opiskelijoiden opiskelumotivaatio muodostui useammista eri tekijöistä, jotka tutkimuksessa luokiteltiin viiteen laajempaan teema-alueeseen suositummuusjärjestyksessä seuraavasti: 1) yleinen kiinnostus kieliin ja halu hankkia monipuolinen kielitaito, 2) matkailu ja vapaa-aika, 3) opiskelu, 4) työelämä sekä 5) perhe ja ystävät. Ylivoimaisesti merkittävin opiskelumotiivi oli yleinen kiinnostus kieliin ja halu hankkia monipuolinen kielitaito, johon italian kieli kuuluu tärkeänä osana.

Mitä pitemmälle opiskelijat pääsevät opinnoissaan, sitä moninaisemmiksi motivaatiotekijät muodostuvat. Tutkimus osoittaa, että kielitaidon kehittymisen myötä yhteydet Italiaan ja italialaisiin kasvavat ja samalla maantuntemus kasvaa. Tämä osoittaa sen, että integratiivisen motivaation lisäksi italian kielellä koetaan olevan selvästi myös välineellistä käyttöarvoa eli käyttöä kommunikoinnin välineenä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Kielitaidon kasvaessa kontaktit ja maantuntemus kasvavat, mikä taas nostaa ja vahvistaa motivaatiota opiskella kieltä.

Sen sijaan merkittävimmit opiskelun esteiksi opiskelijat kokivat ajan puutteen ja päällekkäisyydet muiden opintojen kanssa. Kun vertasin opiskelulle asetettuja tavoitteita toteutuneisiin suorituksiin, siitä ilmeni, että itselleen asettamaansa kahden vuoden tavoitteeseen pääsee arviolta vain noin 40 % opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista oli kuitenkin asettanut tavoitteekseen vähintään kolmen vuoden italian opinnot eli hyvän taitotason saavuttamisen kielessä, mutta tutkimuksen tulosten mukaan merkittävä osa opiskelijoista karsiutuu pois kursseilta jo heti ensimmäisen vuoden jälkeen. Sitä vastoin opiskelijoiden korkeasta motivaatiosta ja pitkälle asetetuista henkilökohtaisista tavoitteista kertoo esimerkiksi se, että suhteellisen suuri osa kyselyyn vastanneista opiskelisi italiaa sivuaineena, jos se olisi mahdollista.

Opiskelijoiden ajan puutteen kokemus johtui, yllättävää kyllä, ei kieliopintojen vaan omien pääaineopintojen kuormittavuudesta, mutta opiskelijoiden mielestä todellisen esteen opiskelulle muodostivat lukujärjestysten päällekkäisyydet. Kielen opiskelulle ei voi tehdä pitkän tähtäimen suunnitelmia, joten opiskelun jatkamisen mahdollisuudet on arvioitava aina uudelleen lukukausittain tai periodeittain. Opiskelu ei siten ole käytännön syistä pitkäjänteistä. Käytännön epävarmuudesta huolimatta suuri osa vastanneista toivoi voivansa pitää italian muiden opintojen rinnalla koko opintojensa ajan.

Yleisesti opiskelijat kokivat, ettei tietoa italian kursseista tai yleensä vapaaehtoisten kielten kursseista ole saatavilla omalta ainelaitselta. Tieto kielikursseista oli saatu usein opiskelukavereilta tai ystäviltä tai se oli itse omalla aktiivisuudella hankittua. Nykyistä opinnoista tiedottamiseen ja kursseille ilmoittautumiseen käytössä olevaa sähköistä järjestelmää (WebOodia) tulisi kehittää palvelemaan paremmin opiskelijoiden tiedon saantia. Opiskelijoiden vastauksista oli myös ymmärrettävissä, ettei monipuoliseen kielitaitoon panostamista yliopistossa arvosteta riittävästi. Opiskelijat odottavat saavansa enemmän tukea ja kannustusta kieliopinnoilleen omilta laitoksiltaan. Tuen vähäisyys nousi tutkimuksessa yllättävänkin merkittäväksi opiskelumotivaatiota laskevaksi tekijäksi. Kieliopintojen pitäisi opiskelijoiden mielestä kuulua selvemmin opintoihin. Nyt ne koettiin muista opinnoista irrallisiksi. Italian kielen sivuaineasema koettiin tekijäksi, joka nostaisi motivaatiota oppia kieltä ja kieliopintoihin panostettaisiin siten enemmän. Tutkinnoissa tulisi siis olla enemmän tilaa valinnaisten kielten opinnoille ja niiden tulisi olla samanarvoisessa asemassa muiden opiskeltavien aineiden rinnalla.

Vastauksista ilmeni, että laitoksilla koettiin yleisesti vallitsevan neutraali tai välinpitämätön asenne kieliopintoja kohtaan ja kielitaidon hankkiminen ei erityisemmin ollut noussut esille oman oppiaineen opiskelukontekstissa. Monipuolisen kielitaidon hankkimiseen ei omalla laitoksella erityisemmin kannustettu tai kannustus kohdistui lähinnä pakollisiin kieliopintoihin, erityisesti englannin kieleen.

Kyselytutkimuksen tuloksista voidaan yleisesti päätellä, että Oulun yliopiston italian opiskelijoiden motivaatio ja italian opiskelulle asetetut tavoitteet ovat korkealla, ja että kielen opiskelun toivotaan olevan ajallisesti kestävä. Kielessä halutaan saavuttaa riittävän hyvä taitotaso käytännön vaativissakin kommunikointitilanteista selviämiseen, jota voi käyttää myös työelämässä hyväkseen. Opiskelijat ovat valmiita sitoutumaan opiskeluun ja panostamaan siihen aikaa päästäkseen tavoitteisiinsa. Motivaation voi katsoa olevan suurimmalta osin pitkäkestoista, sisäistä eli integratiivista motivaatiota, mutta italian kielellä koetaan olevan myös instrumentaalista käyttöarvoa eli korkeaa sosiaalista välinearvoa niin yksityiselämän kuin työelämän kannalta. Opiskelun motiivina on yleisesti tavoite pystyä kommunikoidaan italian kielellä erilaisissa sosiaalisissa kielen käytön tilanteissa.

Tutkimuksen eri osien tuloksista ilmenee, että italian kielen opiskelu ei kuitenkaan voi olla suunnitelmallista. Valtaosin italian opinnot keskeytyvät käytännön esteisiin ja tavoiteltu kielitaito italian kielessä jää siten saavuttamatta. Italian opiskelun keskeytyminen ei siis ole sisäisestä opiskelumotivaatiosta johtuvaa, vaan siihen vaikuttavat muut ulkoiset tekijät. Vallitsevien negatiivisten käytänteiden lisäksi näitä tekijöitä ovat uusien yliopistotutkintojen tarjoamat riittämättömät mahdollisuudet opiskella valinnaisia ja vapaaehtoisia vieraita kieliä, mutta myös se, että näiden kielten kurssitarjonta ei ole riittävää. Tutkimuksen tulokset tukevat sitä näkemystä, että kielikeskuksen kurssitarjonnalla ei pystytä vastaamaan kysyntään ja varsinkin rinnakkaisryhmien tarjontaa ei ole riittävästi. Pienemmät ryhmäkoot ja useampien rinnakkaisryhmien tarjoaminen lisäisi opiskelijoiden kaipaamia mahdollisuuksia sijoittaa kielten tunteja lukujärjestykseen, varsinkin kun pienten kielten kursseilla opiskellaan sekaryhmissä ja opiskelijat tulevat kaikista tiedekunnista.

Suurimman uhkan niin italian kuin muidenkin valinnaisten kielten opiskelulle muodostavat siis oppimisen sosiaaliin käytänteisiin liittyvät ongelmat. Kaiken taustalla vaikuttaa yleinen asenneilmapiiri, joka ei kannusta monipuolisen kielitaidon hankkimiseen, mikä näkyy myös siinä, että uusissa tutkinnoissa ei ole tilaa valinnaisille eikä vapaaehtoisille kieliopinnoille. Jotta pienten kielten opiskelu olisi pitkäjänteisempää, eri laitosten ja tiedekuntien tulisi yhtenäistää niin periodejaan kuin lukujärjestyksiään siten, että tilaa löytyy myös niin kieliopinnoille kuin muullekin oman oppiaineen ulkopuolella tapahtuvalle opiskelulle. Myös tenttipäiväkäytänteitä olisi yhtenäistettävä niin, että ajankohdat olisivat kaikille samat. Nyt viikoittaisesta lukujärjestyksestä tilaa vievät eri laitosten eri päiville sijoittuvat tenttipäivät niin, että kaikkien tiedekuntien opiskelijoille kohdennetulle opetukselle jää keskimäärin kolme päivää, joille luonnollisesti myös pääaineopintojen opetus keskittyy. Lukujärjestysongelmista seuraa myös se, että yhden opettajan voimin opetettavassa pienessä kielessä opettajan, samoin kuin opiskelijoiden, päivittäinen työaika hajautuu huomattavasti normaalia kahdeksan tunnin päivää pidemmäksi. Lukujärjestysten, opetusjaksojen ja tenttiajankohtien yhteensovittamisella sekä lukukausien uudelleen järjestelyillä saataisiin opiskelu nykyistä paljon tehokkaammaksi. Järjestelmän tulisi kuitenkin olla yhtenäinen ja koko yliopistoa koskeva.

Kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä tutkimuksen tulokset kuvaavat ongelmia monikielisyyspolitiikan diskurssin kontekstissa ja sosiokulttuurisissa käytänteissä. Jos kielikoulutuspolitiikka pyrkii tukemaan monikielisyyttä, ei tavoite käytännössä toteudu toivotulla tavalla. Vaikka tutkimuksen kohteena olleet diskurssin kokijat eli opiskelijat pyrkivät kehittämään ja monipuolistamaan kielitaitoaan ja vaikka kielikeskus ja ainelaitokset pyrkisivät heitä siinä parhaansa

mukaan tukemaan, kielten opiskelulle asetetut tavoitteet eivät silti toteudu. Kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdista ongelmat piilevät viime kädessä sosiaalisissa rakenteissa ja sitä kautta sosiaalisissa käytänteissä. Tekemällä muutoksia pelkätään sosiaalisissa käytänteissä ei perusongelmaa saada ratkaistua. Tutkimustuloksissa tämä näkyi siinä, että yksittäiset toimijat, niin kieliopintoihin positiivisesti motivoituneet opiskelijat, työhönsä sitoutuneet opettajat kuin myönteisesti kieliopintoihin suhtautuvat ja niitä tukevat laitosten edustajat eivät yksin pysty muuttamaan monipuolisen kielitaidon hankkimiseen liittyvää negatiivista kehitystä.

On siis tarkasteltava kieliopintojen ja monipuolisen kielitaidon hankkimisen edellytyksiä rakenteellisten muutosten kautta. Ensimmäiseksi on tutkittava, ovatko yliopiston kielipoliittiset linjaukset ja kansainvälistymisstrategiat monipuolisen kielitaidon hankkimista tukevia ja siihen kannustavia. Toiseksi rakenteellisia muutoksia vaaditaan myös tutkintojen kielitaitovaatimusten osalta. Kieliopinnot tulee integroida elimelliseksi osaksi tutkintoihin niin, että ne tukevat aidosti opiskelijoiden kansainvälistymistä ja profiloitumista ammatillisesti. Tutkintorakenteessa on kielten opiskelu otettava jatkumona huomioon niin, että myös kielten opiskelu on pitkäjänteistä ja suunnitelmallista heti opintojen aloittamisesta lähtien ja kulkee polkuna läpi sekä kandidaatin että maisterin tutkinnon. Monikielisyyspolitiikan periaatteiden tulee näkyä myös uusien kansainvälisten opintokokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa niin, etteivät ne tukeudu ainoastaan yhden vieraan kielen varaan. Lisäksi eri tiedekuntien tulee tehdä yhteistyötä opiskeluaikataulujen ja lukujärjestysten yhtenäistämiseksi niin, että myös kielten opiskelu on mahdollista ja pitkäjänteistä. Kielikeskuksen asiantuntemusta tulee hyödyntää niin rakenteellisten kuin sosiaalisten käytänteiden muutoksia tehtäessä.

Kyselytutkimuksessa ilmennyt opiskelijoiden kokema kieliopintojen irrallisuuden tunne johtuu siis pohjimmiltaan sosiaalisen kontekstin rakenteellisista tekijöistä. Sama irrallisuuden tunne ilmenee myös tutkimuksen muiden osien tuloksista. Kun kieliopinnot tarjotaan ainelaitosten ja tiedekuntien ulkopuolisesta yksiköstä, niiden ei koeta kuuluvan varsinaisiin opintoihin. Kielikeskus hallinnollisessa hierarkiassa on erillisyyksikön asemassa. Tähän nimitykseen kulminoituu koko ongelman ydin. Sama erillisyyden kokemus ilmeni myös tutkimuksen ensimmäisen osan kielikeskuksen ja italian kielen opetuksen historian kuvauksessa. Erillisyyden tuntemuksesta seuraa, että kielikeskus on jäänyt ja jätetään opetukseen ja tutkimukseen liittyvästä suunnittelutyöstä ja päätöksenteosta ulkopuoliseksi.

Kuten tutkimuksen ensimmäisestä osasta ilmeni, ulkopuolisuuden ja marginaalisuuden tunne heijastuu myös kielikeskuksen fyysisessä sijoittelussa. Kielikeskus mielletään tukipalveluja tarjoavaksi yksiköksi, vaikka eroaa niistä siinä, että lähes kaikki yliopiston opiskelijat suorittavat kielikeskuksessa osan tutkintojensa opin-



noista eli pakolliset sekä vapaaehtoiset ja valinnaiset kieliopinnot. Tiedekunnista kielikeskus eroaa taas siinä, että kielikeskuksen koko toiminta keskittyy pelkästään opetuksen tarjoamiseen eli tutkintojen kieliopintojen tuottamiseen, kun taas tiedekunnissa merkittävä osa toiminnasta kohdistuu myös tutkimukseen.

Tutkimuksen eri kielikeskusten vertailussa ilmeni, että ongelma monikielisyyspolitiikan tavoitteisiin pääsemisessä ei kosketa ainoastaan Oulun yliopistoa. Ellei erityisiin toimiin ryhdytä, sama negatiivisen monikielisyyspolitiikan suuntaus jatkuu niin yliopistoissa kuin muillakin koulutusasteilla.

## OSAN IV TULOKSET

Työni viimeisessä eli neljännessä osassa (OSA IV: Oulun yliopiston haasteet pohjoisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä) tarkastelin monipuolisen kielitaidon merkitystä niin opiskelijoiden, Oulun yliopiston kuin sen vaikutusalueen kansainvälistymisen kannalta, ja toisaalta analysoin monikielisyyspolitiikan periaatteiden ilmenemistä eri tasoilla käytävässä institutionaalisessa diskurssissa. Pääaineistona olivat institutionaalisen diskurssin tekstit eli tutkimusalueeseen liittyvät kielipoliittiset linjaukset ja strategiat Euroopan tasolla sekä kansallisella ja paikallisella eli yliopistotasolla. Analyysissa pohdin sosiaalisten käytänteiden ja monipuolisen kielitaidon ympärillä käytävän institutionaalisen diskurssin välisiä yhteyksiä ja pyrin osoittamaan niiden välillä piileviä ristiriitoja. Analyysin lopuksi pyrin tarjoamaan ratkaisuja ilmenneiden ristiriitojen korjaamiseksi.

Neljännen osan aluksi pohdin, miksi Suomessa ja erityisesti Pohjois-Suomessa monipuoliseen kielitaitoon panostaminen on tärkeämpää kuin Euroopan keskiössä ja tutkin, miten monipuolisen kielivarannon kaventuminen käytännössä ilmenee. Tarkastelin erityisesti italian kielen tilannetta pienten eli harvemmin opiskeltavien kielten joukossa. Lähestyin kielivarannon supistumisen ongelmaa Pohjois-Suomen näkökulmasta ja tarkastelin erityisesti Oulun tilannetta. Tarkastelin Oulun yliopiston roolia ja vastuuta monipuolisen kielitaidon säilyttämisessä ja kehittämisessä sekä monipuolisen kielitaidon merkitystä niin yliopiston kuin opiskelijoiden kansainvälistymiselle. Etsin monikielisyyspolitiikan perustaa eurooppalaisesta kielipoliitikasta, minkä jälkeen tarkastelin kielipoliittisia linjauksia kansallisella tasolla sekä niiden toteutumista alueellisella ja paikallisella tasolla. Oulun yliopiston osalta tarkastelin uusien tutkintojen tuomia haasteita monipuolisen kielitaidon hankkimisen näkökulmasta. Lopuksi vedin yhteen Oulun yliopiston nykytilannetta ja pohdin Oulun yliopiston tulevaisuuden haasteita monipuolisen kielivarannon säilyttäjänä ja kehittäjänä. Lopuksi esittelin tutkimustuloksista ilmenneisiin ongelmiin pohjautuen toimenpiteitä, joilla monipuolinen kielivalikoima voitaisiin säilyttää ja kielten opiskelumahdollisuuksia parantaa.



Monikielisyyspolitiikan näkökulmasta institutionaalisen diskurssin tekstien analyysistä ilmeni, että Suomessa niin kansallisella kuin paikallisella tasolla kielipoliittisissa linjauksissa, jotka saavat ilmauksensa erityisesti korkeakoulujen kansainvälistymisstrategioissa, ei painoteta erityisesti monipuolisen kielivarannon säilyttämistä. Linjauksissa ei nosteta tärkeäksi monipuolisen kielitaidon hankkimista eikä yleensääkään nähdä monipuolista kielitaitoa ja eri kielten osaamista niin yksilön kuin yhteisön kansainvälistymiselle merkittävänä osatekijänä. Tutkimuksen perusteella Suomessa kansainvälistymispoliittiset pyrkimykset tarkoittavat käytännössä syvenevää passiivista ja negatiivista monikielisyyspolitiikkaa jopa siinä määrin, että uusiin kansainvälisiin koulutusohjelmiin osallistuville monipuolisen kielitaidon hankkiminen voi olla vaikeampaa kuin perinteisissä suomalaisissa ohjelmissa. Myös mahdollisuudet opiskeluun omalla äidinkielellä (eli suomen kielellä) ovat vaarantumassa. Tutkimus osoitti, että suomalaisessa niin kansallisessa kuin paikallisen tason kansainvälistymispolitiikassa perustetaan englannin kielen varaan ja diskurssissa käsite vieraskielinen viittaa yksinomaan englannin kielen käyttöön.

Monikielisyyspolitiikan näkemysten puuttuminen koulutuspolitiikasta ilmeni erityisesti vuonna 2005 voimaan tulleen tutkinnonuudistuksen paikallisen suunnittelun sekä toteutuksen yhteydessä. Tutkinnonuudistuksen voimaantulon jälkeen korkeakoulututkinnon voi suorittaa osoittamalla riittävät taidot pelkästään englannin kielessä sekä toisessa kotimaisessa. Tutkinnonuudistus ei kannusta opiskelemaan eri kieliä, ja kielten opintojen sisällyttäminen tutkintoihin tai ylipäätään opintoihin määräytyy tiedekunnittain, ja käytännöt ovat niin laajuuksien kuin sisältöjen kannalta hyvin kirjavat.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että käytännössä monipuolisen kielitaidon hankkiminen jää opiskelijoiden oman harrastuneisuuden varaan eikä sitä tiedekuntien tai laitosten taholta tueta riittävästi. Tämä näkyy erityisesti kansainvälisten vaihto-ohjelmien negatiivisena vaihtosuhteena ja vaikuttaa näin negatiivisesti koko yliopiston kansainvälistymiskehitykseen. Oulun yliopistolla on kuitenkin vastuu kouluttaa eri kielten osaajia sekä monipuolisen kielitaidon omaavia eri alojen asiantuntijoita oman vaikutusalueensa eli Pohjois-Suomen erilaisiin kielitaitotarpeisiin. Yliopiston tulisi lisäksi huolehtia, että tasapuolisen kohtelun periaatteet toteutuvat myös kieliopintojen osalta, eli yliopiston on taattava, että kaikilla opiskelijoilla on yhtäläiset oikeudet hankkia monipuolinen kielitaito opintojensa aikana. Opiskelijoiden henkilökohtaiset kielitaidon kehittämisen tarpeet tulisi ottaa selvemmin huomioon niin tutkintojen kieliopintoja suunniteltaessa kuin tarjottavan kielivalikoiman laajuudessa ja käytännön kielikoulutuksen toteuttamisessa.

Tutkimustulosten pohjalta laadin listan toimenpide-ehdotuksia ongelmakohtien korjaamiseksi ja monikielisyyspolitiikan tavoitteiden saavuttamiseksi niin kansallisella, paikallisella kuin yksilötasolla. Listan olen esitellyt neljännen osan lopussa. Listan tarkoitus on toimia keskustelun virittäjänä ja herättäjänä kielikoulutuspolitiikan ja laajemminkin koulutuspolitiikan päättäjien, tutkijoiden sekä muiden toimijoiden välillä, jotta negatiivisen monikielisyyspolitiikan suuntaus saadaan pysäytettyä. Listan on tarkoitus toimia erityisesti Oulun yliopiston kielikeskuksen tilanteen selvittämisen pohjana, jotta ennen kaikkea opiskelijoilla säilyisivät oikeudet ja mahdollisuudet monipuolisen kielitaidon hankkimiseen yliopisto-opintojen aikana. Listatut monikielisyyspolitiikan toteutumisen edellytykset, minimivaatimukset ja toimenpide-ehdotukset on jaoteltu seuraaviin ryhmiin:

- yleinen ja kansallinen taso
- peruskoulu- ja lukiotaso
- Oulun yliopiston rooli ja vastuu
- kielikeskuksen rooli
- kielikeskuksen Kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnot.

## TUTKIMUKSEN YLEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

Tarkastelussa olivat mukana paikallisen ja kansallisen kielikoulutuspolitiikan sekä kansainvälisen eli Euroopan unionin monikielisyyspolitiikan tasot. Vastaukseksi kysymykseen, onko kielikoulutuspolitiikka hierarkkisesti järjestynyt, tutkimuksessa kävi ilmi, että politiikan eri tasojen välillä ei ole suoraa syy-seuraussuhdetta. Eurooppalainen monikielisyyspolitiikka linjaa yhteisiä periaatteita, mutta jäsenmaat voivat itse järjestellä kielipolitiikkansa omista lähtökohdistaan. Myöskään kansallisten linjausten ja paikallisen toteutuksen välillä ei ole suoraa yhteyttä. Valtio tekee yleiset linjaukset ja suositukset, mutta varsinkin korkeakoulujen osalta paikalliset toimijat päättävät itse strategioissaan omista linjauksistaan ja niiden toteutuksesta. Voimassa olevia valtakunnallisia kielipoliittisia linjauksia vedetään opetusministeriön laatimassa Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012 kehittämissuunnitelmassa. Siinä ilmenee kuitenkin selvä ero tahtotilassa peruskoulun ja lukion kieliopinnoista verrattuna korkeakoulutuksen tavoitteisiin. Korkeakouluille ei aseteta vaatimuksia monipuolisen kielitaidon kehittämiseksi toisin kuin yleissivistävän tason koulutukselle. Opiskelija, joka on hankkinut hyvän englannin kielen taidon opintojensa aikana, on läpäissyt kansalliset kielitaitovaatimukset korkeakoulutuksen osalta.

Yliopistoissa on siis mahdollista harjoittaa yhden vieraan kielen politiikkaa. Lisäksi on huomioitavaa, että uusin kansallinen korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia ei tue monipuolisen kielitaidon hankkimista. Vaikkei siinä eksplisiittisesti oteta kantaa eri kielten asemaan, korostaa se selvästi englannin kielen merkitystä kansainvälistymisessä. Tutkimuksen mukaan vielä etäisempi suhde vaikuttaa olevan kielikoulutuspolitiikkaan liittyvän tutkimuksen ja paikallisen tason politiikan täytäntöönpanon välillä. Tutkimuksen tarkastelussa ilmeni, että Oulun yliopiston kansainvälistymisstrategioiden laadintaprosessin ja puuttuvien kieli-strategioiden perusteella päätöksenteossa mukana ei ole ollut kielikoulutuspolitiikan asiantuntijoita eikä kielikoulutuspoliittisia näkökulmia ole tietoisesti otettu huomioon.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää institutionaalisen diskurssin ja käytänteiden välisiä ristiriitoja. Monipuolisen kielitaidon hankkimisen näkökulmasta etsin kielikoulutuspolitiikan teksteistä piirteitä, jotka tukevat monikielistä osaamista. Analyysistä kuitenkin ilmeni, etteivät valtakunnalliset linjaukset tue erityisesti monikielistä osaamista. Pohjois-Suomen näkökulmasta Oulun yliopisto tärkeimpänä koko Pohjois-Suomea kattavana korkeakoulutuksen antajana nykypolitiikalla vaikuttaa koko pohjoisen kielivarannon kapenemiseen ja sitä kautta kansainväli-

sen menestymisen edellytyksiin. Korkeakoulujen osalta linjaukset siis antavat mahdollisuuden harjoittaa negatiivista monikielisyyspolitiikkaa.

Termin negatiivinen monikielisyyspolitiikka olen määritellyt tutkimukseni osassa IV (luvussa 5.2) lopputulemana tutkimukseni eri osien tuloksista. Määritelmän mukaan harjoitettava negatiivinen monikielisyyspolitiikka perustuu yhden tai harvan valtakielen varaan eikä siinä huomioida kielten moninaisuutta tai se vähättelee tai kyseenalaistaa kielten osaamisen monipuolisuuden merkitystä. Tämä tarkoittaa, että kielipoliittiset linjaukset ja teot ovat kielteisiä monikielisyydelle sekä useiden kielten oppimiselle. Negatiivisiin linjauksiin pohjautuvien politiikan tekojen vaikutukset heikentävät ja supistavat monikielistä osaamista niin yksilökuin yhteisötasolla. Yksilötasolla tämä tarkoittaa kielitaidon kapenemista ja yksipuolistumista ja yhteisötasolla kielten opiskelumahdollisuuksien ja kielivalikoiden supistumista, josta taas seuraa kielivarannon yksipuolistumista. Asiaan liittyy myös kielten oppimiselle negatiivinen tai välinpitämätön asenneympäristö, jossa monikielisyyttä ei arvosteta tai sen merkitystä vähätellään. Negatiivinen monikielisyyspolitiikka viittaa myös siihen, että poliittiset päätöksenteot ja politiikan täytäntöönpano ovat ristiriidassa sen sosiaalisessa kontekstissa toimivien yksilöiden tai sidosryhmien tavoitteiden ja näkemysten kanssa kielitaidon tarpeista ja merkityksistä. Monikielisyyspolitiikan negatiivisuus tarkoittaa myös sitä, etteivät politiikanteot vastaa yhteiskunnan moninaisiin kielitaidon tarpeisiin kuten yleissivistyksellisiin tai työelämän ja globalisaation asettamiin tarpeisiin. Negatiivisen monikielisyyspolitiikan harjoittamiseen liittyy myös se piirre, että politiikan päätöksenteossa eri sidosryhmien äänet eivät pääse kuuluville, sillä ne jäävät päätöksentekoprosessissa ulkopuolisiksi.

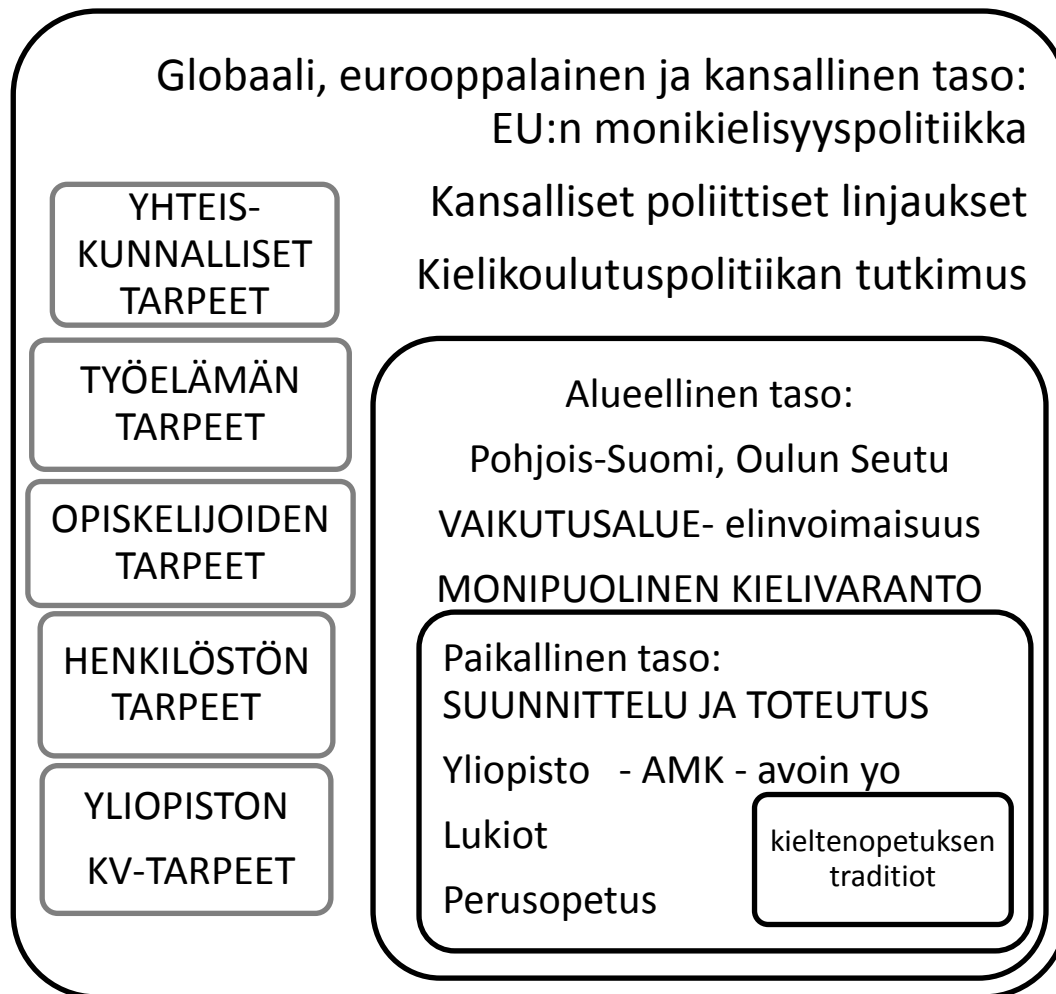
Yksi kaikissa tutkimuksen osissa esille noussut piirre oli kielten opettamiseen ja opiskeluun liittyvä erillisyyden ja irrallisuuden tunne. Ne nähdään erilaisina ja erillisinä muusta toiminnasta. Erillisyyden tunne tarkoittaa ulkopuolisuutta muusta sosiaalisesta yhteisöstä, se on marginaalisuutta muuhun keskeisempään ja tärkeämpään nähden. Irrallisuutta ilmenee monissa eri konteksteissa: kielikeskuksen erillinen asema tiedeyhteisössä, kielikeskuksen ulkopuolisuus strategiatyöstä, kielikeskusopettajien työn irrallisuus ainelaitoksista, kielikeskusopetuksen irrallisuus tutkimuksesta, kieliopintojen irrallisuus muista ainelaitosten opinnoista, kielten irrallisuus tutkinnoista, kielten tuntien irrallisuus muusta lukujärjestyksestä, monipuolisen kielitaidon irrallisuus kansainvälistymisestä, kielenopettajan irrallisuus kouluyhteisöistä, kielenoppimisen irrallisuus kouluyhteisöstä. Irrallisuuden tunne liittyy sekä sosiaalisiin rakenteisiin että käytänteisiin. Se näkyy myös kielikeskuksen fyysisessä sijoittelussa hajanaisesti muiden laitosten reunamille.

Tutkimukseni tulokset vahvasti viittaavat siihen, että kielikeskuksen opetuksen ulkoistaminen ei tuo parannusta yliopiston opiskelijoiden mahdollisuuksiin hankkia monipuolinen kielitaito, vaan päinvastoin heikentää niitä. Kielenopetuksen ulkoistaminen yliopistosta vaikuttaa Pohjois-Suomen kielivarojen edelleen kapenemiseen. Opetushenkilöstö ei ole päässyt osalliseksi kielikoulutuksen suunnittelutyöstä, vaan päätökset on tehty ylemmän johdon taholta ja käytännön toteutusta suunnittelemaan on asetettu keskijohdon tason työryhmä. Toimien vaikutuksien arvioimisessa ei ole huomioitu opiskelijanäkökulmaa ja opiskelijoiden kansainvälistymisen tarpeita. Lisäksi yliopiston henkilöstön kielitaidon monipuolistamisen tarpeet tulisi selvittää.

Seuraavassa kuviossa 1 esitän paikallisen tason kielisuunnittelun yksinkertaistetun kehikon, jossa on huomioitava eri sidosryhmien tarpeet, vaikutusalueen eri näkökulmat sekä kansallisen ja kansainvälisen tason ulottuvuudet. Tarjottavan kielivalikoiman monipuolisuus tulee maksimoida niin, että eri kielten osaajia valmistuu koko Pohjois-Suomen tarpeisiin ja että opiskelijoilla on riittävän laaja valikoima mistä valita kieliyhdistelmänsä tyydyttämään henkilökohtaisia kielitaitotarpeita. Pohjana mallissa on käytetty Takalan (1979) kansallisen kieliohjelmanpoliittisen suunnittelun mallia sekä Pirin (2001) kielisuunnittelun kuvausta. Taustalla on Kaplanin ja Baldaufin (1997: 297–310) näkemys, että käytännön tason toimijat tulisi ottaa mukaan päätöksentekoon, jos halutaan, että kielisuunnittelu on merkityksellistä ja onnistunutta.

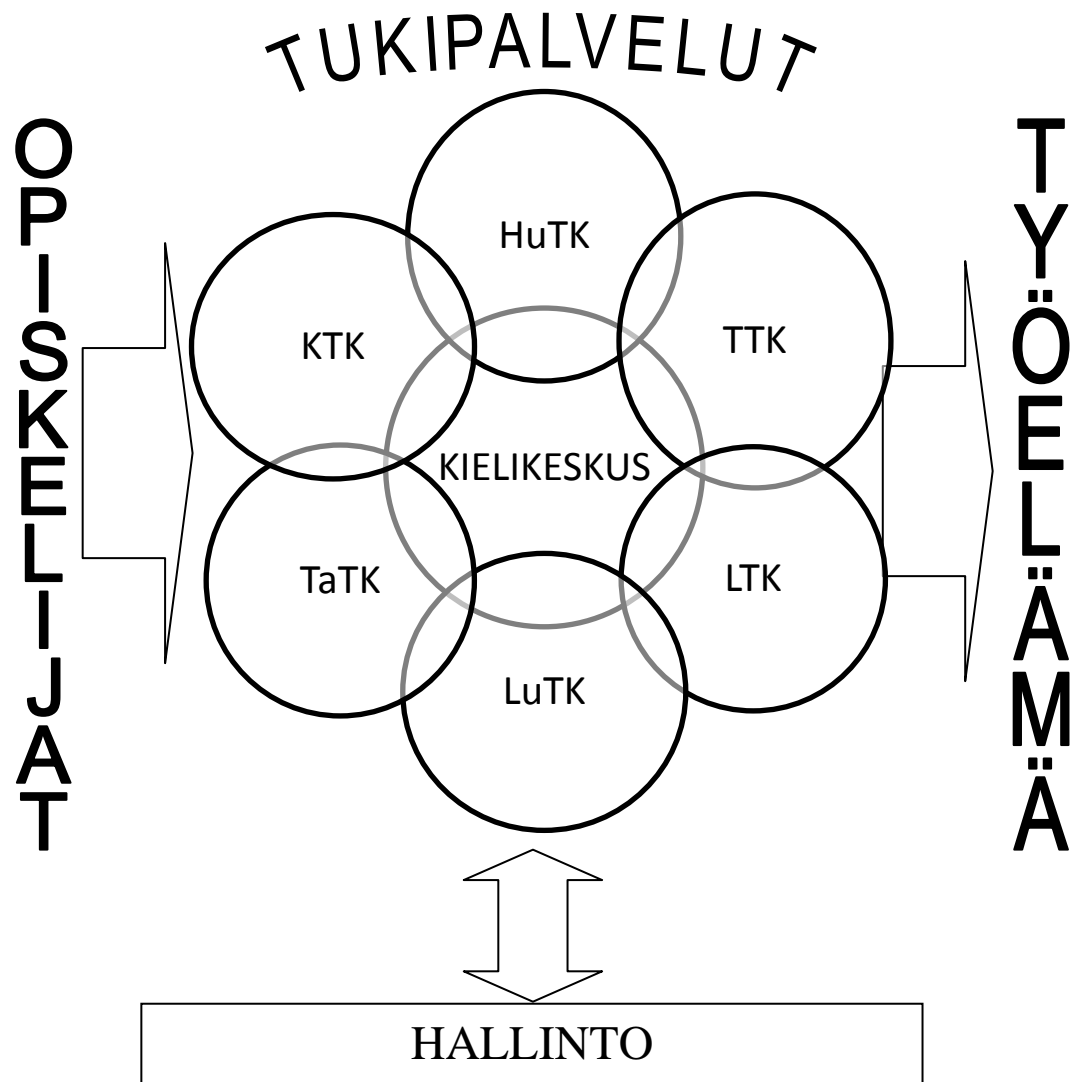
Karlsson-Fältin (2010) tutkimustulokset tukevat tutkimukseni johtopäätöstä, jonka mukaan kielikeskuksen status erillislaitoksena yliopistoyhteisössä tarvitsisi toimia selkeyttämistä ja vahvistamista. Erillisyyden tuntemuksen sijaan tulisi etsiä keinoja nähdä kielikeskus kaikkia tiedekuntia yhdistävänä yksikkönä. Jos kieliopintojen suunnittelu, koordinointi ja toteutus tapahtuisivat kielikeskuksessa, takaisi se paremmin opiskelijoille yhtäläiset oikeudet kieliopintoihin tiedekunnasta riippumatta. Uudenlaisia yhteistyön muotoja tulisi etsiä kielikeskuksen ja tiedekuntien välille, jotta löydetään luovia ratkaisuja kielten opetuksen ja oppimisen tukemiseksi ja monipuolistamiseksi. Vastaavasti yhteistyötä voidaan kehittää eri koulutusasteiden välillä. Karlsson-Fältin (2010: 203) mukaan kielikeskuksen yhteistyötä kielten oppiainelaitosten kanssa tulisi lisätä. Oppiainelaitosyhteistyöllä voisi muun muassa lisätä kielikeskusopettajien mahdollisuuksia tutkimuksen tekoon. Yhtä lailla kielikeskustutkimus voisi liittyä minkä tahansa laitoksen tutkimukseen.

Kuvio 1: Yliopiston kieltenopiskelun suunnittelun kehikko



Seuraavan mallin avulla (kuvio 2) esitän vision tiedeyhteisöstä, jossa kielikeskus muodostaa tiedekuntien kanssa yhtenäisen kokonaisuuden eli oppimisen ja tutkimuksen kentän. Mallissa niin opetuksellinen kuin tutkimuksellinen yhteistyö integroituvat toisiinsa monitieteelliseksi kokonaisuudeksi. Laitosten opettajat ja tutkijat ovat myös profiloituneet monikielisesti ja eri kielillä on käyttöarvoa yhteisön jokapäiväisessä toiminnassa. Eri kieliä käytetään kansainvälisen yhteistyön moninaisissa suhteissa. Opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus integroida kielten opiskelu jatkumoksi opintoihinsa oman suuntautuneisuutensa mukaisesti. Työelämään siirtyessään monipuolinen kielitaito on tärkeä osa opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja akateemista osaamissalkkua. Kielikeskus on osallisena myös strategiatyön kirjoittamisessa omalla asiantuntijuudellaan.

Kuvio 2: Kielikeskuksen positio tiedeyhteisössä.



Selitys: Lyhenteet HuTK, KTK, LuTK, LTK, TaTK, TTK, tarkoittavat Oulun yliopiston eri tiedekuntia, joita ovat humanistinen, kasvatustieteiden, luonnontieteellinen, lääketieteellinen, taloustieteiden ja teknillinen tiedekunta.

Strategiatyön toimivuuden parantamiseksi uusia näkökulmia tarjoaa esimerkiksi Pikka-Maaria Laine (2010) väitöskirjassaan Toimijuus strategiakäytännöissä: Diskurssi- ja käytäntöteoreettisia avauksia, jossa Laine on tutkinut strategiatyön käytäntöjä ja strategista toimijuutta. Väitöskirja käsittelee poststrukturalistisen käyttäteorian näkökulmasta liiketoiminnan strategista kehittämistä ja sen tuottamista sosiaalisissa ja kielellisissä käytännöissä. Tutkimuksessa etsitään vallitsevien strategiakäytäntöjen ongelmia ja vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää strategiatyön toimijuuksia sekä sen kautta uusia käytäntöjä strategiatyölle. Strategian tekeminen nähdään institutionalisoituneeksi käytännöksi, eli strategian tekemiseen

liittyvät tietyt totutut tavat ja organisaation strategiakäytännöt. Lisäksi organisaatiossa vallitsee vakiintunut ymmärrys strategian sisällöstä, strategian tekemisen tavoista sekä siitä, kuka tekee strategian. Strategian tekijöiksi nähdään perinteisesti organisaation johto, strategiakonsultit, -tutkijat ja muut johdon yhteistyökumppanit. Strategian tekeminen nähdään siis strategia-asiantuntijoiden tehtävänä ja toimintana. Strateginen toimijuus katsotaan perinteisesti kuuluvan johdolle, eli johto on organisaation toiminnassa strategian kirjoittaja. Sen lisäksi on olemassa passiivisempia toimijuuksia strategian suhteen. Näitä ovat strategian toteuttajat ja operatiiviset toimijat.

Laine (2010) pohtii, jäävätkö työntekijät strategiatyön ulkopuolelle tai marginaaliin strategiakielellä esitetyssä representaatioissa organisaation toimintaedellytyksistä ja kehityksestä. Tutkijan mukaan strategiakäsite tulee politisoida eli se pitää purkaa ja uudelleen nimetä. Tämä avaa uusia mahdollisuuksia vallitseville strategiakäytännöille siitä, mitä ja kenen tehtävä organisaation toiminnan kehittäminen on. Tutkimus lähtee poststrukturalistisesta diskurssi- ja käytäntöteoreettisesta käytäntökäsityksestä, ja pyrkii avaamaan uusia ymmärryksiä strategiakäytännöistä ja strategisesta toimijuudesta, jolloin on mahdollista nähdä myös työkäytännöt osana strategiaa ja työntekijät strategian tekijöinä. Tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa myös yliopisto-organisaation strategiatyön käytänteisiin.

Oulun yliopiston strategiatyö pohjautuu vahvasti perinteisiin strategiakäytäntöihin, jossa erityisesti kielikeskuksen kieltenopettajat strategian toteuttajina ja operatiivisina toimijoina ovat jääneet strategiatyön ulkopuolelle yliopiston johdon ja keskijohdon toimiessa strategian kirjoittajina. Tulevaisuudessa myös yliopiston tulee kehittää strategiakäytäntöjä ja avata strategiatoimijuuksia, jotta työntekijät pääsevät strategian tekijöiksi.

Oulun yliopiston viimeisimmät päätökset rajata kielten opiskelua ja ulkoistaa kielikeskus näyttäytyvät erityisen negatiivisina tulevaisuuden akateemisen koulutuksen saaneiden kielitaidolle. Kaikilla koulutustasoilla tapahtuvaa kielivalintojen ja kieltenopiskelun vähenemistä pidetään huolestuttavana. Viimeisin kannanotto kielitaidon kehittämisen puolesta tulee Folktingetin perustamalta johtoryhmältä kansalliskielten tukemiseksi, jonka puheenjohtajana toimi presidentti Martti Ahtisaari<sup>3</sup>. Johtoryhmä esittää huolensa yleisestä kieliopintojen vähenemistrendistä ja hänen mukaansa seuraavan hallituksen on ryhdyttävä nopeisiin toimiin suomalaisten kielitaidon parantamiseksi. Kielitaitoa tarvitaan Pohjoismaiden ja EU:n kanssa tehtävää yhteistyötä varten. Johtoryhmän toimintaohjelmassa (2011) otetaan kantaa kansalliskielten lisäksi myös siihen, että hallituksen tulisi linjata Suomen kansallinen kielitavoite, jossa määritellään suomalaisten tarvitsema kielitaito.

---

<sup>3</sup> Toimintaohjelma (2011). Suomen kahden elinvoimaisen kansalliskielen puolesta. Folktinget, Svenska Finlands folkting, Helsinki.



Toimintaohjelmassa ehdotetaan lukioihin kahta pakollista vierasta kieltä, mikä tarkoittaisi käytännössä kielivalikoiman laajentumista. Yliopiston tulisi omalta osaltaan valmistautua vastaamaan myös tähän haasteeseen. Ruotsin kielen taidon vähenemisestä lukioissa toimintaohjelmassa todetaan, että tällä hetkellä oppilaat eivät saa riittäviä ruotsin kielen taitoja ennen korkeakouluopiskelua. Toimintaohjelmassa viitataan tutkimuksiin<sup>4</sup>, joiden mukaan jopa yli puolet opiskelijoista ei omaa tutkinnoissa vaadittavaa ruotsin kielen taitoa. Toimintaohjelmassa vaaditaan välittömiä käytännön toimia kielikoulutuksen tilanteen korjaamiseksi. Sen mukaan Suomen hallituksen tulisi laatia konkreettinen kielipoliittinen toimintaohjelma hallituskaudelle 2011–2015.<sup>5</sup>

Johtoryhmä toimintaohjelmassaan nostaa esille näkemyksen, jonka mukaan kieltenopiskelu on tehokkaampaa muihin oppiaineisiin yhdistettynä. Tämän näkemyksen tueksi toimintaohjelmassa viitataan EU-raporttiin Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity, European Commission, Directorate General Education and Culture, 16.7.2009. Raportti pohjautuu useampaan tutkimukseen, jotka osoittavat varhaisen kaksi- tai monikielisyyden johtavan parempaan suoriutskykyyn ja luovaan ajatteluun, helpottavan ongelmanratkaisua ja sosiaalista vuorovaikutusta sekä parantavan koulumenestystä.<sup>6</sup>

Toimintaohjelmassa todetaan, että kieliopinnot ovat vähentyneet huolestuttavasti ja esimerkiksi 2000-luvun aikana saksan kielen opiskelijoiden määrä on lukioissa vähentynyt lähes puolella. Kolmea tai useampaa kieltä opiskelleiden määrä lukiossa on myös laskenut. Johtoryhmän raportissa pohditaan yleisen diskurssin ja käytännön todellisuuden välistä ristiriitaa: yleisesti kielitaidon merkitystä painotetaan kansainvälisen kilpailukyvyyn säilyttämiseksi, mutta käytännössä yhä harvemmat opiskelevat kieliä. Suomen kieltenopiskelun kapenemisen suuntaus on lisäksi vastakkainen eurooppalaisten monikielisyyden pyrkimysten kanssa.<sup>7</sup>

Opetusministeri Henna Virkkunen<sup>8</sup> on ehdottanut, seuraavassa hallinto-ohjelmassa päätetään kansallisesta kielistrategiasta. Kielistrategiassa Virkkusen mukaan asetettaisiin kansalliskielten lisäksi tavoitteet ja määrättäisiin toimenpiteistä vieraiden kielten opiskelun lisäämiseksi. Virkkunen linjaa, että myös jatkossa Suomessa tarvitaan monipuolisesti kielten osaajia. Peruskoulun kieliratkaisut

---

<sup>4</sup> Palviainen, Åsa 2010: The Proficiency in Swedish of Finnish speaking University Students: Status and Directions for the Future. In: Apples – Journal of Applied Language Studies. Vol. 4,1, 2010.

<sup>5</sup> Toimintaohjelma (2011): 5, 21.

<sup>6</sup> Toimintaohjelma (2011): 23.

<sup>7</sup> Toimintaohjelma (2011): 23.

<sup>8</sup> OKM: Opetusministeri Henna Virkkunen: Suomeen tarvitaan kansallinen kielistrategia. Tiedote 9.2.2011, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2011/02/kielistrategia.html?lang=fi>. (10.3.2011).

heijastuvat lukioon, korkea-asteelle ja työelämään, joten kielistrategiassa tulee tarkastella kielten opetuksen kehittämistä kokonaisuutena.

Näiden uusimpien kansallisen tason linjausten valossa Oulun yliopiston päätökset leikata ja rajata kielikoulutusta eivät ole kestäväällä pohjalla. Oulun yliopistossa tulisi siis laatia oma tulevaisuuteen luotaava kieliohjelmansa kielten oppimisen edistämiseksi. Kielikeskusta koskevat päätökset ja niiden pohjana olleet ristiriitaiset perustelut tulisi Oulun yliopiston hallituksessa ottaa kiireellisesti uudelleen tarkasteluun. Pitkäjänteinen kielisuunnittelu vaatii aikaa, asiantuntemusta ja paneutumista samoin kuin kieltenopiskelulle aiheutuneiden vahinkojen korjaaminen. Samoin kielikeskuksen leikattujen pienten kielten opetuksen elvyttäminen entiselle tasolle vaatii useampia vuosia.

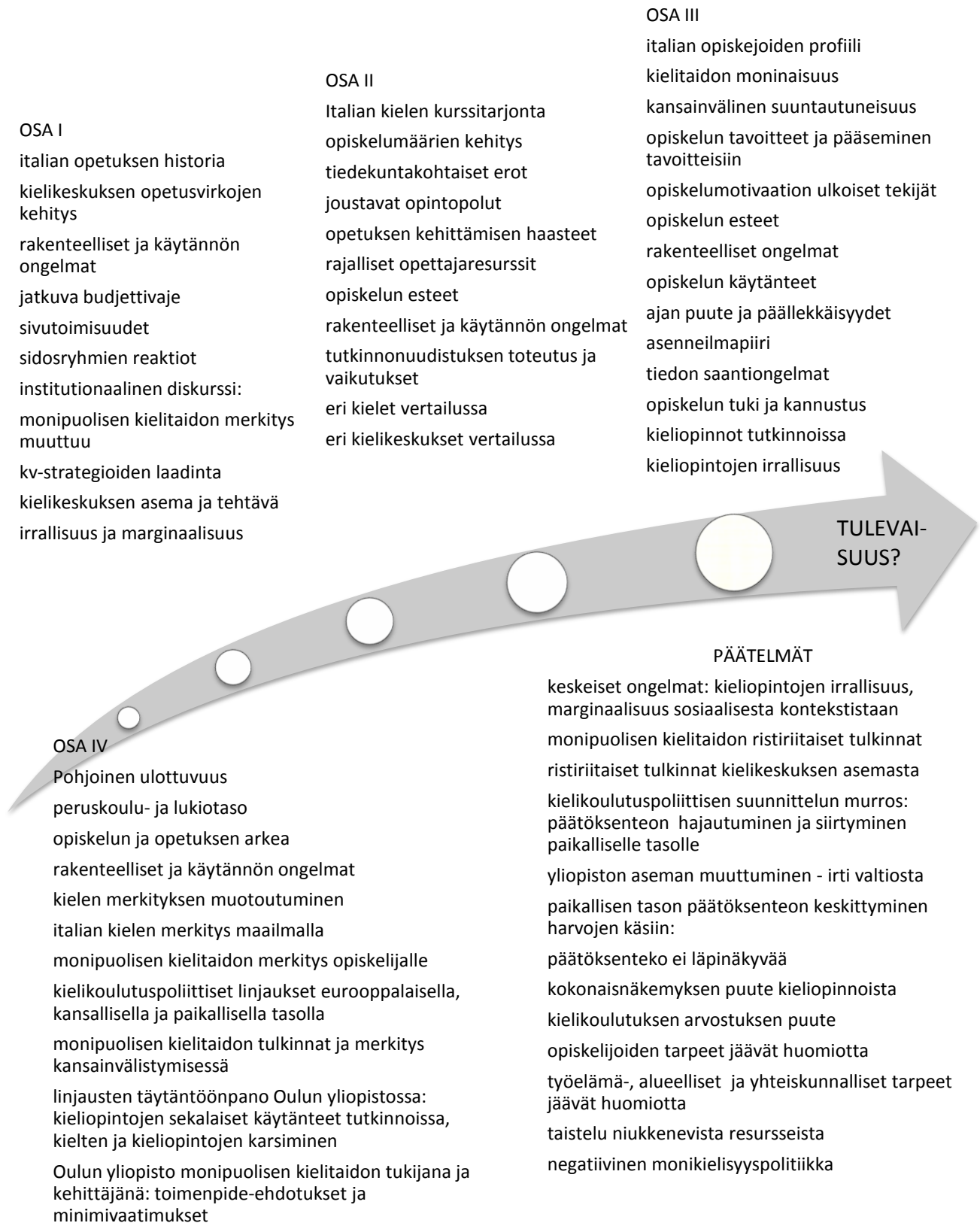
Yhteenvedona tutkimuksesta esitän vielä seuraavan kuvion 3, joka kuvaa tutkimuksen etenemisen polkua ja tutkimuksen osia yhdistäviä päätelmiä. Tutkimuksen problematiikan monitahoisuuden vuoksi tarkastelussa yhtyivät eri näkökulmat. Koska tutkimuksessa pohjana olivat institutionaaliset tekstit, joille etsin yhtymäkohtia sosiaalisessa todellisuudessa, tutkimuksen polku ei ole ollut suoraviivainen. Tämä johtuu siitä, että tutkimus on ongelmalähtöinen eli käytännön ruohonjuuritason ongelmista ja ristiriidoista liikkeelle lähtevä. Olen tutkinut jatkuvassa muutoksessa elävää yliopisto-organisaatiota ja kielikoulutuksen kenttää. Tutkimuspolun mutkittelu ja rönsyily johtuu myös siitä, että olen päässyt erityisesti tutkimuksen loppuvaiheessa kokemaan henkilökohtaisesti koko yliopistohistorian aikaista merkittävintä organisaatiomuutosta sisältä päin eli olen ollut itse 'myrskyn silmässä'. Muutosten seuraukset oman tutkimuskohteeni eli italian kielen opetuksen ja opiskelun kannalta ovat olleet dramaattiset, jonka vuoksi katsoin tärkeäksi sisällyttää mukaan myös historian viimeisimmät vaiheet.

Seuraava kuvio 3 esittää tutkimuksen etenemisen polkua. Mitä pidemmälle tutkimus on edennyt, sitä enemmän eri osat ovat linkittyneet toisiinsa ja ovat saaneet täydennystä. Tämä on myös yksi syy siihen, että työ laajuudeltaan ylittää huomattavasti tutkimukselle asetetut vaatimukset. Katsoin tärkeäksi kuvata mahdollisimman perusteellisesti myös viimeisten vuosien muutoksiin liittyvät tapahtumat. Mielestäni tutkimuksesta muodostui näin yhtenäinen kokonaisuus, josta jonkin osan poistaminen olisi aiheuttanut kokonaiskuvan muuttumisen. Jokainen näkökulma siis tukee tutkimuksen kokonaistavoitteita ja ansaitsee paikkansa olla mukana tutkimuksessa. Kuviossa on jokaisen osan sisällöt ja tärkeimmät löydökset sekä tutkimuksen osia yhdistävät päätelmät. Keskeisiksi ongelmiksi nousivat kieliopintojen irrallisuus ja marginaalisuus sosiaalisesta kontekstistaan, mikä näkyi kielikeskuksen asemassa, päätöksentekoprosesseissa, kielikeskusopettajan asemassa työyhteisössä, kieliopintojen asemassa

tutkinnoissa, kieliopinnojen irrallisuudessa muista opinnoista ja laitosten käytänteistä sekä kieliopinnojen jatkumossa.

Tutkimuksesta ilmeni, miten monipuolisen kielitaidon merkitys saa ristiriitaisia tulkintoja niin, että erityisesti paikallisen tason päätöksenteossa käsite ymmärretään merkitykseltään erittäin suppeaksi, kun taas monikielisyys ja kielitaidon monipuolisuuden vaatimus korostuu opiskelijanäkökulmasta sekä työelämän kielitaitotarpeiden näkökulmasta. Yhteiskunnan kannalta kielitaidon merkitys on alkanut eriytyä, mikä ilmenee erityisesti korkeakoulujen kansainvälistymiselle asetetuista tavoitteista, jotka painottavat enenevässä määrin monikielisyyden kapeaa tulkintaa eli englannin kielen merkitystä. Kielikoulutuspoliittinen suunnittelu on murroksessa ja päätöksenteko on hajautumassa ja osin jo siirtynyt paikalliselle tasolle. Tämä koskee erityisesti yliopiston aseman muuttumista ja irtautumista valtiosta uuden yliopistolain myötä. Tutkimuksesta ilmeni, että paikallisen tason päätöksenteko keskittyy harvojen käsiin eikä päätöksenteko ole läpinäkyvää. Päätöksentekoprosessin analyysissä ilmenee kokonaisnäkemyksen puute kieliopinnoista, mikä omalta osaltaan heijastelee kielikoulutuksen arvostuksen puutetta. Paikallisessa kielikoulutuspolitiikan toteutuksessa opiskelijoiden tarpeet hankkia monipuolinen kielitaito jäävät huomiotta samoin kuin työelämä-, alueelliset ja yhteiskunnalliset tarpeet eri kielten osaajista. Taistelu niukkenevista resursseista ja päätöksenteon keskittyminen tietyille tahoille saa aikaan sen, että paikallisesti harjoitetaan negatiivista monikielisyyspolitiikkaa.

Kuvio 3: Tutkimuksen etenemisen polku ja päätelmät



## TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA MERKITYS

Tutkimukseni uskottavuutta käsittelen tässä lähinnä Kiviniemen (2007: 70–85), Syrjälän (et al.: 1994: 129–156) sekä Laineen (2007: 28–45) esittämiä näkemyksiä soveltaen. Tieteellisten tutkimustulosten luotettavuus usein perustuu niiden yleistettävyyteen. Myös laadullista tutkimusta tehtäessä luotettavuutta voidaan arvioida sen yleistettävyyden perusteella. Yleistettävyydellä voidaan ymmärtää laadullisen fenomenologisen tutkimuksen yhteydessä sitä, että tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa myös oman aineiston ulkopuolella selittämään vastaavia ilmiöitä niiden omien kontekstien erityispiirteet ja erilaiset vaikuttavat tekijät huomioon ottaen. Tutkimuksessa käsiteltiin tutkimusaluetta monesta eri näkökulmasta kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi tutkimusproblematiikasta. Eri tasojen tarkastelu vahvisti myös tutkimustulosten yleistettävyyttä.

Tutkimuksen kvantitatiiviseen analyysiin painottuvia osioita eli työn osaa II (tilastoja italian opiskelijoiden tiedekuntaakohtaisista jakaumista) ja osaa III (syksyllä 2008 opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen tulokset) voidaan pitää tiedonkeruutavan ja -prosessin kuvauksen sekä kohderyhmän ja sen koon perusteella validina ja uskottavana, mikä perustuu alla lueteltaviin seikkoihin.

Osan II tilastoanalyysit perustuvat kielikeskuksen opiskelijarekisteritietoihin. Tilastojen funktio on toimia sosiaalisen kontekstin ilmiöiden ja sosiaalisten käytänteiden havainnollistajana. Osan III opiskelijoille tehdyn kyselytutkimuksen tulokset taas perustuvat kyselyyn, jossa mukana olivat lähes kaikki syksyn 2008 lopulla kursseilla mukana olleet opiskelijat. Tulosten luotettavuutta lisää pitkäaikainen kokemukseni kielikeskusopettajana sekä kohderyhmän henkilökohmainen tunteminen. Opetuksessani käyttämä jatkuva palautteen keruu antoi pohjaa tutkimuskysymysten ja kyselykaavakkeen laatimiselle. Lisäämällä eri näkökulmien ja eri tasojen analyysin tuomat tulokset tarkasteluun oli mahdollista tehdä myös yleistyksiä tutkimuslöydöksistä. Kyselytutkimusosiossa käytetty kaavake oli selkeä ja laadittu niin, että vastaaminen oli mahdollisimman helppoa ja nopeaa. Kyselyyn vastaamista pystyin opettajana seuraamaan luokkatilanteessa, johon suurin osa vastaajista osallistui. Vain pieni osa osallistuneista vastasi kyselyyn sähköisesti. Avokysymysten osalta analyysissa käytettiin runsaasti suoraan opiskelijoiden omia kommentteja, mikä lisää analyysin uskottavuutta. Avokysymyksiä käytettiin sen vuoksi, etteivät valmiit väittämät ohjaisi vastauksia liikaa, jotta myös ennalta ennakoimattomia näkemyksiä saatiin esille. Valmiiden väittämien osalta kyselytutkimuksen uskottavuutta lisää niiden käytön perustuminen pitkäaikaiseen opettajan kokemukseeni tutkimuksen kohteena olevasta kontekstista. Valmiit väittämät olivat synteesi tärkeimmistä teemoista, joita oli ilmennyt

kymmenen vuoden aikana keräämässäni opiskelijapalautteessa. Aikaisemmista palautteista saamani tiedot ovat lisäksi samansuuntaisia kyselytutkimuksessa saatujen tulosten kanssa, mikä edelleen lisää tutkimustulosten luotettavuutta ja uskottavuutta.

Oleellista työn uskottavuuden kannalta on myös työn looginen eteneminen. Tutkimusalueeseen liittyvään teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen ja omaan kokemustaan ja tutkimusalueen tuntemukseen pohjautuen tutkijana esitin aluksi tutkimusongelmat ja rajasin työtä. Tämän pohjalta valitsin tutkimuksen aineiston, mikä työn edetessä täydentyi. Aineistoa analysoin ja tulkitsin käyttämällä tutkimuksen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisia menetelmiä.

Tutkimus on moniulotteinen ja lähestyin tutkimusongelmaa monista eri näkökulmista sisällyttäen mukaan niin mikrotason kuin makrotason analyysiä. Työn edetessä ymmärrys ja tulkinta laajeni ja syveni, kun mikrotason kuvauksen analyysiä peilasin makrotason tarkasteluun ja päin vastoin. Käsittelin siis eri näkökulmia ja tasoja, minkä vuoksi tutkimus on myös monimetodinen. Tuomalla eri näkökulmia ja tasoja mukaan tarkasteluun pyrkimys oli saada tutkimusongelmasta kokonaisvaltaisempi kuva. Työn kuvauksessa ja analyysissä pyrin etenemään johdonmukaisesti ja loogisesti niin, että lukijan olisi mahdollista todeta valittu aineisto relevantiksi teoreettisten käsitteiden ja niiden pohjalta asetettujen tutkimuskysymysten kanssa.

Tutkimustulosten merkitys perustuu siihen, miten laajasti tutkimuksen johtopäätöksillä on liittymäkohtia yleisiin teoreettisiin ongelmiin ja miten paljon tutkimuksen johtopäätökset selittävät ilmiöitä eivätkä pelkästään tyydy kuvaamaan niitä. Tämän tutkimuksen pääpaino olikin ilmiöiden kuvauksen ja aineiston analyysiin perustuen tutkimuskohteen tulkinnassa ja selittämisessä, mikä nostaa tutkimuksen yleistävää merkitystä. Tarkastelen italian kielen opiskelua ja opetusta kielikeskusten kontekstissa, mutta myös laajemmin Oulun yliopiston kontekstissa, kansallisessa sekä kansainvälisessä viitekehyksessä. Mukana tutkimuksessa on organisaatioiden sosiaalisten kontekstien ja sosiaalisten käytänteiden tarkastelua ja kuvausta. Tämän sosiaalisen todellisen maailman ilmiöiden eli mikrotason kuvauksella ja sen peilaamisella makrotason ominaisuuksiin eli institutionaalisen diskurssin sisällön analyysin tuloksiin pyrin etsimään sosiaalisissa rakenteissa piileviä ongelmakohtia. Ongelmakohtien löydyttyä tarkastelu ei jäänyt siihen, vaan tutkimuksessa pyrin myös etsimään ongelmille ratkaisutapoja.

Tutkimukselle lisäarvoa toi kriittisen diskurssianalyysin viitekehys, jossa tutkimuksen lähtökohdat ja tutkijan omat näkemykset pyrin kuvaamaan eksplisiittisesti. Myös narratiivisen tutkimusotteen käyttäminen soveltui hyvin kriittisen diskurssianalyysin kehykseen, joka mahdollistaa eri menetelmien käyttämisen. Tut-

kijan eri positiot olivat myös erittäin merkittäviä tutkimustulosten analyysin ja tulkinnan kannalta. Tutkimuskohteen tunteminen sisältä päin oli oleellisen tärkeää kokonaisvaltaisemman ymmärryksen saavuttamiseksi tutkimuksen kohteena olevista monitahoisista sosiaalisista ilmiöistä. Opettajan roolista tutkijan asemaan asettautuminen toi välttämättömän elementin tutkittavan ilmiön liittämisessä laajempiin konteksteihin ja asiayhteyksiin. Kriittisen diskurssianalyysin viitekehys yhdistettynä narratiiviseen tutkimusotteeseen auttoi hahmottamaan sosiaalisten ilmiöiden ja sosiaalisten rakenteiden sekä sosiaalisten käytänteiden välisiä suhteita ja niiden selittämistä. Se auttoi analysoimaan yksittäisten ilmiöiden tulkintoja ja etsimään niille selityksiä ja yhteyksiä kielellisesti rakentuneista sosiaalisista rakenteista. Opettajana ja tutkimuksen yhtenä kokijana sosiaalisen todellisuuden ilmiöt olivat minulle jo entuudestaan tuttuja ja osin myös henkilökohtaisesti koettuja, mutta systemaattisella analyysillä ja ilmiöiden selittämällä olen päässyt holistisempaan ymmärrykseen ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista sekä niiden erilaisista tulkinnoista ja merkityksistä. Oman henkilökohtaisen ammatillisen kasvun kannalta tutkimus on ollut erittäin merkittävä, ja toivon pystyneeni välittämään myös työn lukijalle kokonaisvaltaisen kuvan hyvin monitahoisesta tutkimusaiheesta sekä tuomaan siihen uutta näkökulmaa ja ajateltavaa. Toivon siis päässeeni dialogiin lukijan kanssa.

Tutkimuksen yleistä merkitystä nostaa se, ettei mikrotason tutkimusta tutkimuksen kohteesta ole aikaisemmin tehty eikä kriittisen diskurssianalyysin viitekehystä ole aikaisemmin käytetty yliopisto-organisaation monikielisyyspolitiikan toteutumisen arvioinnin analyysissä, jossa yhdistyy diskurssin eri tasojen tarkastelua. Tiivistäen tutkimus kuvaa uudesta näkökulmasta vallitsevaa kielikoulutuspolitiikkaa yleisesti ja erityisesti sen yhtä osa-aluetta. Se kuvaa institutionaalisen diskurssin ilmentymistä sosiaalisina käytänteinä paikallisella mikrotasolla nostaen tarkastelun lähtökohdaksi monikielisyyspolitiikan periaatteiden toteutumisen. Italian kielen tilanteen mikrotason analyysillä tutkijana etsin teoreettista viitekehystä apuna käyttäen sosiaalisissa institutionaalisissa rakenteissa ja käytänteissä piileviä ongelmia ja pyrin löytämään niille myös ratkaisuja. Tutkimuksen kautta osallistun myös itse kielikoulutuspolitiikkaan diskurssin tuottajana eli tutkimus itsessään on osa tutkimuksen kohteena olevaa monipuolisen kielitaidon institutionaalista diskurssia. Tutkimuksessa otan selvästi kantaa monipuolisen kielitaidon kehittämisen puolesta. Näin tutkijana toimin samalla myös monikielisyyspolitiikan toimijana ja monipuolisen kielitaidon kehittämisen asianajajana.

Toisaalta roolini sekä tutkimuksen kirjoittajana että kohteena olleen diskurssin kontekstin kokijana ja toimijana eli kielikeskuksen opettajana muodostui ongelmaksi tutkimuksen edetessä. Tutkimus lähti halusta ja tarpeesta kehittää omaa opetustyötä, ymmärtää ja tuoda esille toimintaympäristössä piileviä ristiriitoja ja pyrkiä ratkaisemaan niitä ja sitä kautta parantaa kielten opiskelun mahdollisuuksia



niin yliopistossa kuin laajemminkin sen vaikutusalueella. Tutkimuksen edetessä ja erityisesti vuoden 2008 jälkeen yliopistossa alkaneet nopeat ja suuret muutokset vaikuttivat myös tutkijan positiooni siten, että entistä enemmän koin tarvetta asianajajana toimimiseen monipuolisen kielivalikoiman säilyttämiseksi kielikeskuksessa. Tutkimuksen teon loppuvaiheessa eli vuoden 2010 alkupuolella tapahtui dramaattinen muutos omassa henkilökohtaisessa opettajan positiossani Oulun yliopistossa, kun italian kieli poistettiin kielikeskuksen kielivalikoimasta ja minut irtisanottiin italian kielen opettajan tehtävistä. Pettymysten ja epäuskon tunnekuohuissa on ollut vaikeaa kurinalaisesti pitäytyä tutkimusaineistoon pohjautuvaan tarkasteluun. Tutkimuksen loppusuoralla olenkin pyrkinyt entistä tiukemmin pitäytymään analyysissä aineistoon, joihin lukijan olisi mahdollista todeta tulkintojeni perustuvan.

Vaikka itse en enää ole osallisena Oulun yliopiston tiedeyhteisössä, toivon silti tutkimuksellani olevan käytännön merkitystä niin kielten opetustyön toteutuksen ja järjestelyjen kannalta kuin myös yliopiston eri yksiköiden yhteistyön kehittämisen kannalta, jotta monipuolisen kielitaidon hankkimista voitaisiin tukea yliopistossa. Kielikeskuksen ja tiedekuntien välisessä yhteistyössä ei ole vielä riittävästi paneuduttu esimerkiksi opiskelun käytännön esteiden pohtimiseen ja poistamiseen. Myös yliopiston kansainvälistymisen kannalta monipuolisen kielivarannon merkitys tulisi nostaa esille ja päätöksentekoprosessia tulisi tehdä läpinäkyväksi. Poliitiikan sosiaalisen kontekstin eri toimijoiden tulisi myös lisätä yhteistyötä. Toivon, että tutkimustuloksia hyödynnettäisiin koulutuspoliittisessa päätöksenteossa niin strategia- kuin opetussuunnitelmatyön tekemisessä paikallisella yliopistotasolla, mutta myös valtakunnallisella tasolla, jotta monikielisyyspolitiikan periaatteet selkiytyvät ja toteutuvat paremmin. Työllä on merkitystä myös alueellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta, sillä tutkimuksessa pohdin erityisesti Pohjois-Suomen tilannetta ja Oulun yliopiston merkitystä alueellisena vaikuttajana myös monipuolisen kielivarannon säilyttämisessä.

Tutkimukseni on siis peruskartoitusta italian kielen opetuksesta ja opiskelusta Oulun yliopistossa. Tulkitsin yliopisto-organisaation rakenteissa eri kielten opiskeluun ja opettamiseen sekä monipuolisen kielitaidon hankkimiseen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä, jotka ilmenevät sosiaalisissa käytänteissä erilaisina sosiaalisina ilmiöinä. Tutkimuksessa analysoin monikielisyyspolitiikkaan liittyviä institutionaalisia diskursseja niin kansainvälisellä, kansallisella kuin paikallisella tasolla ja peilasini niitä todellisen sosiaalisen maailman sosiaalisiin käytänteisiin lähinnä Oulun yliopiston kontekstissa. Tutkimuksessa paneuduin lisäksi kielikeskuksen aseman tarkasteluun ja sitä kautta käsittelin myös yliopisto-organisaation päätöksentekoa, tutkinnonuudistuksen valmistelutyötä ja sen vaikutuksia sekä yliopiston strategiatyötä prosessina organisaatiossa. Lisäksi työssä sivusin opiskelijoiden kieliin liittyvää oppimismotivaatiotutkimusta, yleisen asenneilmapiirin



vaikutusta eri kielten opiskeluun ja monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Asenneilmapiiriä ja oppimismotivaatiotekijöitä ei voi vähätellä oppimistuloksiin pääsemisessä, millä on merkitystä myös yliopiston tuloksellisuustavoitteiden toteutumisen kannalta.

Yksi tärkeä johtopäätös tutkimuksesta on, että kielikoulutuspolitiikan laatimiseen ja täytäntöönpanoon paikallisella tasolla vaaditaan laajempaa yhteistyötä eri toimijoiden välillä ja myös kokonaisvaltaista näkemystä kielikoulutuksen tarpeista eri sidosryhmät huomioon ottaen. Tämä tarkoittaa, että kielikoulutuspolitiikasta päättämässä ei voi olla pelkästään hallinnon virkamiehiä, vaan mukaan tarvitaan kielikoulutuspolitiikan asiantuntijoita. Tutkimuksellani on merkitystä myös mikro- ja makrotasojen yhdistämisen kannalta. Koulutusjatkumon paikallisten toimijoiden ja koulutuspolitiikasta ja kielikoulutuspolitiikasta päättävien tulisi nähdä tärkeänä tutustua alalla tapahtuvaan tutkimukseen ja yhteistyötä pitäisi eri toimijoiden välillä ehdottomasti lisätä. Kielikoulutuspolitiikan kenttä on hyvin hajanainen ja siinä on tapahtumassa nopeita muutoksia.

Seuraavaksi tarkennan tutkimukseni teoreettista kontribuutiota. Tutkimuksessa on painottunut induktiivinen lähestymistapa, sillä tutkimus on käytännön ongelmista kumpuavaa. Tutkimuksen edetessä tiedon hankinta, niiden analyysi ja tulkinta nivoutuvat toisiinsa, jonka synteesisistä muodostuu teoriaa itse tutkimusprosessin aikana. Tästä näkökulmasta tutkimusta voidaan kuvata grounded theory-tyyppiseksi<sup>9</sup>. Monitahoinen problematiikka aiheuttaa myös sen, että menetelmällisesti ei ole etukäteen voinut rajoittaa tietyn tutkimusmenetelmän käyttämiseen. Tutkimusaineisto on moninainen eikä sen liian tarkka rajaaminen ollut tutkimuksen tavoitteiden kannalta mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Aineisto määräytyi tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä, mutta se tarkentui tutkimuksen edetessä löydösten ja niiden analyysin perusteella. Vastausten löytäminen tutkimuskysymyksiin vaati eri tutkimusmenetelmien luovaa yhdistelyä ja uudenlaista käyttöä. Myös minkään yksittäisen tutkimusmenetelmän orjallinen noudattaminen ei olisi ollut tutkimuksen tavoitteisiin pääsemisen kannalta tarkoituksenmukaista. Olen pyrkinyt löytämään eri menetelmistä tarkoituksenmukaiset piirteet, jotka soveltuvat juuri tähän tutkimukseen.

Lähestyn tutkimusongelmaa yhtäältä diakronisesta näkökulmasta eli tehden historiallista läpileikkausta ja toisaalta synkronisesta näkökulmasta eli kuvaten nykypäivän ja lähihistorian tapahtumia. Diakronisen näkökulman mukaan tuominen mahdollistaa myös luotaamisen tulevaisuuteen. Tärkeäksi löydösten tulkinnaissa nousivat tutkijan eri positiot tutkimuksen eri vaiheissa ja tutkijan osallisuus itse

---

<sup>9</sup> Vrt. Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.

tutkimuksen kohteena olevaan sosiaaliseen kontekstiin. Eri menetelmien vaihtelemisella saadaan myös eri tulkintoja ja eri sosiaalisten ryhmien ääniä kuuluville.

Uutta tutkimuksessani on eri menetelmien yhdistäminen päämääränä paljastaa yhteyksiä kielikoulutuspoliittisen diskurssin tulkintojen, sen vaikutuspiirissä olevan sosiaalisen todellisuuden ilmiöiden ja siinä ilmenevien käytänteiden ja sosiaalisten rakenteiden sekä diskurssin kautta rakentuvien valtahierarkioiden välillä. Tutkimuksessani siis yhdistyy tekstianalyysia ja kontekstipainotteista systeemistä sisällönanalyysia, tilastollista tarkastelua, kyselytutkimusta sekä narratiivista menetelmää ja tutkimusotetta erilaisessa käytössä. (Vrt. tutkimuksen johdanto-osan luku 5.5 ja kuvio 14 Diskurssi tutkimuksen kohteena ja tutkimuksen metodit).

Olen soveltanut työssäni laadullista sisällönanalyysia (vrt. Tuomi – Sarajärvi 2004). Kontekstipainotteisella systeemillä sisällönanalyysillä tarkoitan sitä, että olen tekstejä analysoidessa pyrkinyt etsimään tekstiaineksille tulkintoja sosiaalisen kontekstin ominaisuuksista, jolloin tekstin kontekstisidonnaiset merkitykset saadaan esille. Tärkeää analyysissä on looginen päättely ja syy-seuraussuhteiden etsiminen tekstin ja sosiaalisen todellisuuden välillä. Systeemisyyttä tulkinnassa on se, että tekstiaines suhteutuu tiettyyn kokonaisuuteen eli on osa tiettyä systeemiä, jolloin päästään käsiksi aineksiin, joita tekstissä ei mainita. Esimerkkinä tällaisesta systeemisyydestä mainittakoon yliopistokontekstissa kielten kategorisointi pakollisiin, vapaaehtoihin, valinnaisiin ja ylimääräisiin kieliin. Kielikeskuksen ja Oulun yliopiston kontekstissa tässä systeemissä pienet kielet tarkoittivat kieliä, joissa on yksi opettaja ja jotka ovat laajemmassa kontekstissa eli Suomessa harvinaisempia, vähemmän opiskeltavia tai opiskeluja kieliä ja jotka taas opinnoissa yleensä ovat valinnaisia, vapaaehtoisia tai ylimääräisiä kieliä. Oulun yliopiston kontekstissa nämä kielikeskuksen kielet olivat espanja, japani, italia, ranska, venäjä ja enenevässä määrin myös saksa, joka kuitenkin osin tulkitaan olevan myös pakollinen kieli. Oulun yliopiston kontekstissa institutionaalisten tekstien analyysissa käytetyn pakollisten kielten merkitys rajautui käytännössä englannin kieleen, mutta sosiaalisen todellisuuden kuvauksessa ilmeni, että yliopiston pakollisia kielipintoja tehtiin myös kaikissa muissakin kielissä. Valinnaisilla kielillä oli opiskelijoille merkitystä myös sivuaineena. Näin analyysilla pääsin osoittamaan, että diskurssin tekstien kirjoittajien tulkinta oli ristiriidassa sosiaalisen todellisuuden kanssa. Samalla tavalla ristiriita löytyi myös Oulun yliopiston strategisista kielipoliittisista linjauksista, joissa yliopistolle tärkeiksi kieliksi nimettiin kotimaisten kielten lisäksi englanti ja saksa. Systeemisyyden näkökulmasta linjauksesta seuraa, että muut kielikeskuksessa opetettavat kielet eivät siis ole tärkeitä tai ne ovat vähemmän tärkeitä. Kuitenkin tutkimuksen muissa osissa sosiaalisen todellisuuden analyysissa oli selvinnyt, että niin työelämän vaatimusten, opiskelijoiden tarpeiden kuin yliopiston kansainvälistymisen näkökulmasta myös muiden kielten osaaminen ja monipuolisen kielivalikoiman säilyttäminen yliopistossa on tärkeää.

Esimerkkinä kontekstisidonnaisesta merkityksellistämisestä tutkimuksessa mainittakoon analyysi yliopiston päätöksestä poistaa italian kieli kielikeskuksen tarjonnasta, mikä merkitsi Oulun kontekstissa sitä, että niin yliopistossa kuin ammattikorkeakoulussa ei italian kieltä ole tarjolla ja se puuttuu myös melkein täysin Oulun alueen lukioiden tarjonnasta. Pohjois-Suomen kontekstissa eli Jyväskylän pohjoispuolella Oulun yliopiston kielikeskuksen italian opinnot tarjosivat ainutlaatuisen mahdollisuuden hankkia korkeakouluopintojen aikana taitotaso B1/B2 italian kielessä ja suorittaa italiaa myös sivuaineena aina 50 opintopisteen verran. Lisäksi Oulun yliopiston kielikeskuksen italian kielen opettajan työsuhde oli ainut vakinainen kokoaikainen työsuhde italian kielessä koko Pohjois-Suomessa. Tästä näkökulmasta Oulun yliopiston päätösten seurauksena muihin kieliin verrattuna menetykset olivat suurimmat italian kielessä.

Kriittinen diskurssianalyysin viitekehys antoi erinomaisen pohjan tutkimustavoitteisiin pääsemiseksi. Tutkimuksessani olen omasta mielestäni osoittanut, että diskurssianalyysi ei ole pelkkää tiukkaa tekstianalyysia, vaan kriittisyyden lähteille päästään yhdistelemällä eri menetelmiä ja lähestymistapoja. Tekstipiirteitä on peilattava kulloisenkin kontekstin sosiaalisen todellisuuden piirteisiin ja perspektiiviä on tarvittaessa laajennettava oleellisten merkityssisältöjen esille tuomiseksi.

Ongelmalähtöisyydessään tutkimukseni ei ole mitenkään trendikäs, sillä nykyään korostetaan hyvien käytänteiden esille tuomista. Niillä ei kuitenkaan päästä sosiaalisissa rakenteissa piilevien todellisten ongelmien juurille. Menetelmien yhdistelemisellä ja kriittisen diskurssianalyysin suomilla tulkintamahdollisuuksilla olen löytänyt ongelmien yhteyksiä nimenomaan taustalla piileviin sosiaalisiin rakenteisiin ja käytänteisiin. Näistä tärkeimpinä tuloksina ovat kieliopintojen irrallisuus, erillisuus ja marginaalisuus, mikä nousi esille tutkimuksen kaikkien osien yhteydessä, sekä päätöksentekoprosessin tarkastelussa ilmennyt vallan keskittyminen ja sen seurauksena päätösten ja niiden perustelujen ristiriitaisuus sosiaalisen todellisuuden kanssa. Analyysissä selvisi myös, etteivät institutionaalisen diskurssin tekstit erityisesti korkeakoulutuksen osalta ole monipuolisen kielitaidon hankkimista tukevia, vaan niiden minimitulkitana kansainvälistymisessä vaadittavaksi kielitaidoksi riittää englannin kielen osaaminen. Tämä taas on ristiriidassa sosiaalisen todellisuuden eri tahoilta tulevien kielitaitovaateiden kanssa.

Tutkijan positio kohteena olevassa sosiaalisessa kontekstissa muuttui dramaattisesti tutkimuksen loppuvaiheessa vuoden 2010 alusta, jolloin siirryin kielikeskusopettajan positioista entisen työyhteisöni ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Työn henkilökohtaisena tavoitteena ollut oman opetustyön kehittäminen ja kielten opiskelun esteiden poistaminen eli tavoite ratkaista oppimiskontekstissa ja sosiaalisissa rakenteissa ilmeneviä ongelmia ei ollutkaan enää relevanttia. Tämä asetti

koko työn valmistumisen vaakalaudalle. Katsoin kuitenkin työlläni ja sen tuloksilla olevan laajempaa merkitystä kielikoulutuspolitiikan kentässä, sillä tutkimuksellani olen tuonut sellaisia sosiaalisten käytänteiden ongelmia sekä toimijoiden näkökulmia esille, jotka ovat jääneet institutionaalisen diskurssin ja valtaapitävien retoriikan varjoon. Ajantasaisella muutosten seurannalla toivon työni tuovan parannusta ja pitkäjänteisyyttä tulevaisuuden kielikoulutuksen suunnitteluun.

Tutkimus on hyvin monitahoinen ja sen pohjalta avautuu paljon uusia mielenkiintoisia niin yksilön kannalta kuin yhteisöllisesti sekä yhteiskunnallisesti merkittäviä tutkimusalueita. Kielitaidon merkitystä ja vaikutuksia kansainvälistymisen kannalta tulee ehdottomasti tutkia erityisesti alueellisesta näkökulmasta. Tutkimusta tulisi tehdä kansallisella tasolla kielikeskusopetuksesta ja eri kielten asemasta sekä niiden opettamisesta, opiskelusta ja osaamisesta. Erityisen tärkeää jatkossa olisi selvittää kielikeskuksen roolia ja asemaa yliopisto-organisaatiossa esimerkiksi oppivan organisaation tai yleensäkin organisaatiotutkimuksen näkökulmasta. Yliopisto-organisaation ja koulutusjärjestelmän tarkastelu sosiaalisena toimintaympäristönä ja sen vaikutukset kielten oppimiseen ja opiskeluun avaavat myös uusia näkökulmia. Kielten opiskelun tarkastelu jatkumona koko koulutusjärjestelmän läpi on yksi tärkeä lähestymistapa, joka tutkimuksissa ja erityisesti koulutuspolitiikan täytäntöönpanossa tulisi ottaa selvemmin huomioon. Tällä on erityisesti koulutuksen resurssien käytön kannalta suurta merkitystä. Kielikoulutuspoliittisen tutkimuksen ja käytännön päätöksenteon välistä yhteyttä pitäisi ehdottomasti lisätä.

Kielikeskuksen opettajuutta ja tutkivan opettajan roolia ja asemaa työyhteisössä ja organisaatiossa tulisi tutkia edelleen. Kielikeskusopettajien tulisi päästä selvemmin osallisiksi tutkimuksen tekoon. Tutkimusproblematiikkaa tulisi lähestyä enemmän myös eettisistä lähtökohdista. Kielten oppimiselle suotuisan asennemuotoisuuden tutkiminen niin korkeakouluissa kuin muilla koulutusasteilla sekä laajemmin yhteiskunnassa olisi tärkeää. Samoin tarvitaan jatkuvaa tutkimusta eri kielten opiskeluun liittyvistä kielikoulutustarpeista niin yksilön kuin yhteisön kannalta. Motivaatiotutkimuksen osalta keskityin työssäni ulkoisten tekijöiden tutkimiseen, mutta yhtä tärkeää on tutkia myös ns. lyhytkestoista motivaatiota, eli tarkastella itse oppimistilanteisiin liittyviä motivaatiotekijöitä. Näitä tutkimuksia kielikeskusopetukseen liittyen onkin tulossa. Mikrotason tutkimuksessa ei tulisi kuitenkaan unohtaa ulkoisten tekijöiden vaikutuksia. Tätä kautta avautuukin aivan oma laaja ja monitahoinen tutkimuksen kenttä eli kielikeskuspedagogiikan tutkimus.

Oman tutkimukseni aihepiiriin liittyen mielenkiintoisia tutkimuksia on tulossa muun muassa organisaation oppimisesta. Tiina Kontinen (tulossa) tutkii strategia- ja käytäntölähtöisiä käsityksiä organisaation muutoksesta. Risto Ikonen (tulossa) taas tutkii historiallisesta näkökulmasta akateemiseen koulutukseen johtavaa

koulutusjärjestelmän haaraa 1860-luvulta aina 1960-luvulle, josta hän keskittyy tarkastelemaan eri intressiryhmien odotuksia ja toisaalta korkeakoulutukseen kohdistuneita toimenpiteitä. Myös Susanna Hannuksen (tulossa) tutkimuksen aihe on erittäin mielenkiintoinen. Hän tarkastelee syntetisoivaa rekonstruktiota vallan tutkimuksen metametodologian kehittäessä, jossa hän lähtee teoreettisista, analyysimenetelmällisistä ja tieteenfilosofisista lähtökohdista liikkeelle ja perustaa tarkastelunsa neostrukturalistiseen valtakäsitykseen, jolloin tutkimusprosessi on syntetisoivaa rekonstruktiota. Omassa tutkimuksessa olen päässyt tunnustelemaan tieteenfilosofisia näkökulmia, mutta tulevaisuudessa haluan perehtyä niihin laajemmin ja syvällisemmin. Työn edetessä on ollut mielenkiintoista havaita, mitä yhtäläisyyksiä eri tutkimussuuntausten ja tieteenalojen välillä on olemassa. Lisääntyvissä monitieteellisissä tutkimushankkeissa eri tieteenalojen menetelmien ja lähestymistapojen vertailu on hyvinkin hedelmällistä.

Itseäni kiinnostaa myös kielivähemmistöjen tutkimus kontaktilingvistiikan näkökulmasta. Erityisen kiinnostunut olen Italian kielioloista ja yksi tulevaisuuden tutkimusalue olisi kontrastiivinen tutkimus, jossa vertaillaan Italian ja Suomen kielellistä tilannetta eri näkökulmista. Tarkoitukseni on myös palata Italian saksankielisten alueiden tutkimukseen eli tämän väitöskirjan vuoksi syrjään jääneen tutkimukseni pariin Aostan laakson Walser-yhteisöstä. Uuden aspektin tutkimukseen voisi tuoda kontrastiivinen tarkastelu esimerkiksi saamelaisalueiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kirjoittaminen on ollut rankka mutta antoisa koetelemus, varsinkin niinä hetkinä, kun on tutkimusaineistosta päässyt tekemään 'löytöjä', jotka tukevat oman elämismaailman merkityksellistämisen prosessia. Tutkimuksesta on tullut kertomus, niin kuin narraatiosta psykoterapiassa, joka on auttanut erittelemään henkilökohtaisesti koettua elämänmuutosta. Olen tutkimuksen avulla voinut rakentaa omaa sisäistä tarinaa, tehdä lähimenneisyyttäni ymmärrettäväksi, mikä toivottavasti auttaa suuntaamaan katseen tulevaisuuteen.

**ITALIAN KIELI,  
OULUN YLIOPISTO JA  
MONIKIELISYYSPOLITIikka:  
Kun diskurssit ja käytänteet  
kohtaavat**

**LA LINGUA ITALIANA,  
L'UNIVERSITÀ DI OULU E  
LA POLITICA DEL PLURILINGUISMO:  
Tra discorsi e realtà  
RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO**

Pirkko Kukkohovi  
TESI DI RICERCA

2011  
Università di Turku

**LA LINGUA ITALIANA,  
L'UNIVERSITÀ DI OULU E  
LA POLITICA DEL PLURILINGUISMO:  
Tra discorsi e realtà**

## **RIASSUNTO E RISULTATI IN ITALIANO**

### **PRESENTAZIONE DELLE TEMATICHE DELLA RICERCA**

Questa ricerca riguarda la politica del plurilinguismo e la modalità con cui essa viene interpretata e realizzata in Finlandia, nel quadro di riferimento dell'*analisi critica del discorso* con approccio socio-culturale, disegnato soprattutto da Norman Fairclough. Nel contesto dell'Università di Oulu descrivo la storia e la situazione odierna dell'insegnamento e dello studio della lingua italiana presso il Centro Linguistico. La ricerca consiste in un'introduzione, in quattro parti che affrontano la tematica da diversi punti di vista, e infine nelle conclusioni. Le quattro parti sono:

PARTE I: 36 anni di insegnamento della lingua italiana all'Università di Oulu.

PARTE II: Lo studio della lingua italiana nel Centro Linguistico: statistiche e riflessioni.

PARTE III: Il profilo degli studenti di italiano: risultati dell'indagine del 2008.

PARTE IV: Le sfide dell'Università di Oulu nel promuovere il plurilinguismo nel Nord della Finlandia.

La problematica principale, che unisce tutte le quattro parti, è trovare la risposta alla domanda: com'è il discorso istituzionale sul plurilinguismo, il suo contesto sociale e le pratiche convenzionali e sociali con le quali è connesso? Cerco di capire come viene interpretato il discorso istituzionale della politica sul plurilinguismo sia a livello nazionale che a livello locale, e come si esprime nella realtà all'interno di diversi contesti sociali dell'insegnamento delle lingue, focalizzando l'attenzione principalmente sull'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana nel Centro Linguistico dell'Università di Oulu. L'obiettivo è capire come vengono realizzate in pratica le 'intenzioni' della politica del plurilinguismo e quali possano essere le iniziative per sostenere lo studio e l'apprendimento di diverse lingue in futuro.

Il punto di partenza della ricerca è la convinzione che ogni studente dovrebbe avere gli stessi diritti e le stesse possibilità di acquisire competenze plurilinguistiche durante gli studi universitari e che negli ambienti sempre più internazionalizzati sarebbe necessario conoscere più lingue. In base ai risultati provo a proporre delle iniziative per risolvere le possibili contraddizioni tra il discorso politico sul plurilinguismo all'interno dell'ambito educativo e le convenzioni sociali coinvolte che invece sono in contrasto con il plurilinguismo stesso.

Nel contesto locale dell'Università di Oulu cerco la risposta alle domande: quale importanza ha il Centro Linguistico e la scelta delle lingue per l'Università, per la sua comunità e per l'ambito in cui opera? È veramente intenzione dell'Università



implementare e promuovere l'apprendimento delle lingue? Quale ruolo ha l'insegnamento / apprendimento delle lingue nell'internazionalizzazione dell'Università? In base ai risultati della ricerca presento una lista di quelle che ritengo le condizioni minime e le iniziative con le quali si potrebbe promuovere l'apprendimento delle lingue in modo tale che lo studio delle lingue stesse sia egualmente possibile per tutti gli studenti dell'Università di Oulu, sia basandosi sul sostegno della politica per la promozione del plurilinguismo adottato dal sistema scolastico, sia prendendo in considerazione le esigenze regionali, locali e individuali.

Nella prima parte della ricerca mi concentro sullo studio dei 36 anni di storia dell'insegnamento della lingua italiana presso il Centro Linguistico dell'Università di Oulu, dai primi anni della fondazione dell'Università fino ad arrivare alla situazione odierna. Accanto alla storia dell'insegnamento della lingua italiana tratto anche lo sviluppo degli incarichi dell'insegnamento nel Centro Linguistico e la crescita e lo sviluppo dell'università stessa che mira a diventare internazionale.

La seconda parte della ricerca si concentra sullo studio quantitativo delle statistiche dell'ultimo decennio dell'insegnamento della lingua italiana nel Centro Linguistico dell'Università di Oulu. Dopodiché confronto la crescita del numero degli studenti di altre lingue minori, ovvero quelle lingue che vengono insegnate solo da un insegnante. Intendo osservare se ci sono differenze tra le facoltà nel numero degli studenti frequentanti corsi d'italiano e di altre lingue. Inoltre confronto i diversi Centri Linguistici in relazione al principio dell'incremento dell'interesse per la lingua italiana a partire dall'anno 2005; anno in cui il nuovo sistema di studio universitario è entrato in vigore.

La terza parte descrive la realtà del contesto sociale nel discorso istituzionale sul plurilinguismo, vale a dire il punto di vista degli studenti. Qui considero i risultati di un'inchiesta fatta tra gli studenti dei corsi di italiano nell'autunno 2008. Descrivo il profilo dello studente tipo, le sue motivazioni, le ragioni per cui desidera apprendere la lingua italiana e, infine, tratto i problemi e gli impedimenti riscontrati.

La quarta parte della ricerca si concentra sull'analisi dei testi del discorso politico sul plurilinguismo a livello europeo, nazionale e locale. Confronto le pratiche adottate nell'Università di Oulu e in generale nel sistema scolastico con particolare riferimento alla situazione locale. Infine cerco di definire il ruolo dell'Università di Oulu nel sostenere e promuovere l'apprendimento delle lingue nella regione e nella città di Oulu.

Affronto la tematica soprattutto dal punto di vista degli studenti e tratto anche la situazione della lingua italiana nel mondo. Parto dal contesto dell'università ma descrivo anche la situazione della realtà nel contesto di Oulu e dell'insegnamento e apprendimento delle lingue meno studiate nel sistema scolastico finlandese. Nel contesto universitario descrivo l'importanza delle competenze plurilinguistiche nel promuovere il contatto tra le diverse culture e nella mobilità internazionale. Discuto la tematica del nuovo sistema di studio e quale effetto ha avuto sull'apprendimento delle lingue e soprattutto sulla lingua italiana. Mostro i diversi



punti di vista e i risultati precedenti della ricerca per poter trovare punti di discordanza tra l'intento di promuovere il plurilinguismo nel discorso istituzionale e i fenomeni riscontrati nella realtà sociale. Infine propongo soluzioni per i problemi rilevati nella ricerca, prendendo in considerazione i diversi contesti allo scopo di promuovere il plurilinguismo e l'apprendimento delle lingue, in particolare di quelle meno studiate in Finlandia.

## **PARTE I: 36 ANNI DI INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA AL CENTRO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI OULU**

Nell'approccio storico-istituzionale si evidenziano le diverse fasi della storia dell'insegnamento dell'italiano in connessione con quella del Centro Linguistico e dell'Università stessa. La prima fase coincide con il periodo che va dall'anno 1974 al 1981. In questa fase si è avviato per la prima volta l'insegnamento della lingua italiana attraverso l'istituzione dell'incarico di Lettorato della durata di sette anni assegnato dallo Stato Italiano all'università di Oulu. L'obiettivo dei simpatizzanti della cultura italiana, tra i quali un gruppo attivo di studenti, era di aprire un Dipartimento di italianistica presso la facoltà umanistica. Tuttavia questo entusiasmo degli studenti unitamente al concreto impegno da parte del Professor Unto Paananen, vice console onorario ad Oulu in quegli anni, si conclude con un fallimento e senza nessun sostegno e progetto né da parte della Facoltà Umanistica né del Rettorato. Dopo i primi sette anni di incarico, l'insegnamento di italiano nel Centro Linguistico rimane senza fondi. Segue un periodo di ventitré anni di insicurezza in cui l'insegnamento è stato organizzato e "garantito" con incarichi precari. Tutta la storia del Centro Linguistico è caratterizzata da insegnamenti costituiti su incarichi precari che hanno coperto al massimo metà dell'insegnamento in totale. Malgrado l'instabilità, il numero degli studenti e la scelta dei corsi, con l'aumentare dell'importanza dell'insegnamento, si va consolidando l'incarico della lingua italiana. Anche la situazione del Centro Linguistico subisce un leggero miglioramento. Dal 2004 con il sostegno dal Ministro della Educazione finlandese inizia una fase di stabilizzazione dell'insegnamento e l'incarico diventa a tempo indeterminato. Questo rende possibile un piano di offerta dei corsi più vasto per un totale di 50 crediti formativi in modo da offrire agli studenti la possibilità di acquisire durante il proprio percorso di studio un livello di competenze B1/B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Questo però coincide con l'arrivo di un nuovo sistema di studio basato sul Processo di Bologna che per l'Università di Oulu comporta un peggioramento della situazione dell'insegnamento per le lingue del Centro Linguistico. Nel nuovo sistema diminuiscono le possibilità di includere lingue nel proprio piano di studi. Dal 2005 si riscontra un calo nel numero degli iscritti ai corsi d'italiano, non soltanto all'Università di Oulu ma anche negli altri Centri Linguistici in Finlandia. Dal 2010 entra in vigore la nuova legge delle università che dà loro più autonomia amministrativa e responsabilità finanziaria. In ultima analisi il Rettorato dell'Università decide di abolire gli incarichi sia per l'italiano che per lo spagnolo. Con questo ultimo atto l'offerta formativa delle lingue di insegnamento presso il Centro Linguistico si riduce al seguente: l'inglese, scelto dalla maggior parte degli

studenti come lingua straniera obbligatoria nei corsi di studio, e lo svedese, la seconda lingua nazionale accanto al finlandese e obbligatoria per le lauree, il tedesco, il francese, il russo e il giapponese che gli studenti possono scegliere come materie secondarie, materie facoltative o alternative in certi casi, anche se di minore importanza.

L'approccio storico dell'analisi dimostra la posizione problematica del Centro Linguistico che resta come un'unità esclusa dalle attività produttive delle lauree e della ricerca in confronto alle facoltà. Il processo di pianificazione e di realizzazione della politica di educazione linguistica a livello locale sembra poco accessibile e non c'è stata una effettiva partecipazione da parte del Centro Linguistico. L'analisi storica del processo delle strategie dell'internazionalizzazione dell'Università di Oulu dimostra che il ruolo di competenze plurilingue non viene apprezzato come valore essenziale per il successo nel mercato di educazione globale. L'analisi porta alla luce che la politica linguistica viene definita in modo meccanico cioè non vi è paradossalmente una vera e propria politica linguistica, una strategia ed una pianificazione ma negli obiettivi per l'internazionalizzazione e nelle definizioni dei mezzi come raggiungerla vengono definite anche le condizioni linguistiche. In esse si sottolinea l'importanza dell'inglese come lingua principale di comunicazione e come lingua di insegnamento nelle lauree internazionali e da sviluppare in futuro. Tutti i dipartimenti dovrebbero essere capaci di offrire in modo continuativo questo insegnamento. Questo significa che gli sforzi e il finanziamento concentrati nella promozione della conoscenza dell'inglese del personale hanno prevalenza, mentre le altre lingue hanno sempre meno importanza nell'ambito universitario che cerca di trovare una posizione di alto livello nel mercato dell'educazione globale.

## **PARTE II: LO STUDIO DELLA LINGUA ITALIANA NEL CENTRO LINGUISTICO: STATISTICHE E RIFLESSIONI**

L'analisi si basa sull'approccio sia diacronico che sincronico dello studio dell'italiano al Centro Linguistico dell'Università di Oulu. Con le statistiche dei corsi compiuti durante gli ultimi dieci anni provo a far luce sulle dinamiche di sviluppo dello studio e confronto le partecipazioni degli studenti appartenenti alle diverse Facoltà (ingegneria, scienze naturali, lettere e filosofia ovvero umanistica, economia e commercio, scienze dell'educazione e medicina).

Nell'analisi si riscontra che ci sono grandi differenze nella partecipazione ai corsi d'italiano a seconda della Facoltà di provenienza. La grande maggioranza degli studenti appartiene a facoltà umanistiche mentre gli studenti di medicina e di architettura sono quasi del tutto assenti. La distanza fisica dei dipartimenti dal campus universitario può spiegare la loro difficoltà a partecipare ai corsi. Gli studenti invece appartenenti alle materie umanistiche, per es. di storia e di archeologia, necessitano di conoscenze più approfondite per il loro percorso formativo soprattutto per quel che concerne l'insegnamento dell'italiano che risulta essere infatti più continuativo. D'altro canto gli studenti d'ingegneria che seguono i corsi di italiano sono pochi se li si rapporta al numero complessivo degli iscritti alla Facoltà di ingegneria. Queste differenze possono essere causate dal fatto che la maggior

parte degli studenti di ingegneria sono maschi, che in genere studiano meno le lingue, ma anche a causa dei rigidi percorsi di laurea che non permettono la partecipazione a corsi di lingue facoltative o a scelta. Per le facoltà umanistiche, e in particolare per pedagogia, gli stage di specializzazione sono così intensivi da impedire la partecipazione ai corsi di lingue per un intero anno accademico. Una problematica interessante che meriterebbe in futuro uno studio più approfondito è l'attitudine culturale in seno ai dipartimenti che non sembra prendere in considerazione l'importanza e il valore delle diverse culture ed in specifico l'interesse per l'apprendimento delle lingue.

Dell'analisi fa parte anche un confronto tra i diversi Centri Linguistici delle Università finlandesi (le Università di Turku, di Åbo Akademi, di Helsinki, di Tampere, di Vaasa, di Jyväskylä e della Lapponia) in relazione al periodo successivo il 2005, anno in cui sono entrate in vigore le nuove norme per le lauree secondo il sistema di studio universitario europeo (processo di Bologna). Si verifica un calo di interesse nello studio della lingua italiana in tutte le università che dimostra l'effetto negativo delle nuove lauree per lo studio dell'italiano nei Centri Linguistici.

Confrontando le diverse lingue studiate presso il Centro Linguistico di Oulu si nota che è soprattutto tra le lingue meno studiate che la dinamica dello studio oscilla maggiormente e ciò è spiegato da diversi fattori. In generale, giustificati dalla penuria di fondi del Centro Linguistico, gli incarichi per le lingue minori tendono a diminuire; il cambiamento più netto si è verificato per l'insegnamento dello spagnolo e dell'italiano dei quali, appena istituita la cattedra, si è decisa la sospensione nel Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.). Tuttavia l'interesse da parte degli studenti ai corsi è sempre stato piuttosto alto e il Centro Linguistico non ha potuto soddisfare le richieste con un'adeguata offerta formativa soprattutto per i corsi per principianti. Questo ha causato anche una minore affluenza ai corsi avanzati. Dall'analisi risulta che nelle nuove lauree non viene dato spazio allo studio delle lingue da cui ne consegue che gli studenti sempre meno possono acquisire competenze plurilingue durante la carriera degli studi universitari. L'effetto più immediato e anche drammatico si vede nelle statistiche degli scambi internazionali e nella mobilità degli studenti il cui quadro risulta passivo per l'Università di Oulu: il numero degli studenti in partenza da Oulu verso le università europee è rimasto ad un livello piuttosto basso mentre gli arrivi, nello specifico dall'Italia, sono aumentati costantemente. Per il soggiorno e lo studio in Italia si richiede una conoscenza di base della lingua italiana da cui consegue che, non conoscendo la lingua e la cultura italiana, sempre meno studenti saranno interessati allo scambio interculturale. Per concludere si può dire che in Finlandia l'impatto e l'implemento delle nuove lauree nella fase iniziale hanno prodotto un effetto negativo se consideriamo le effettive possibilità di acquisire maggiori competenze plurilinguistiche.

### **PARTE III: IL PROFILO DEGLI STUDENTI D'ITALIANO: RISULTATI DELL'INDAGINE DEL 2008**

La descrizione e l'analisi della terza parte si basa sull'inchiesta fatta agli studenti di italiano del Centro Linguistico nell'autunno 2008. All'indagine hanno partecipato 70 studenti dei corsi per principianti, intermedi e avanzati che partecipavano ai corsi attivamente in quel periodo. L'obiettivo dell'analisi è conoscere chi fossero gli studenti che scelgono l'insegnamento della lingua italiana, quale fosse la loro motivazione e, infine, anche far emergere il loro punto di vista in relazione ai fattori esterni nel contesto sociale dell'Università che influenzano negativamente lo studio della lingua.

Dall'indagine risulta che la maggior parte degli studenti ha una fascia d'età tra i 19 e 29 anni, l'80 % di loro sono donne e il 75 % vuole trovare il lavoro nella zona del Nord della Finlandia e soprattutto nei dintorni di Oulu. Sono interessati alla carriera internazionale e a trovare un lavoro all'estero dopo gli studi. Sono altamente motivati a studiare l'italiano e ciò è dimostrato dal fatto che mirano a un livello alto di studi: aspirano al livello B1/B2 cioè ad avere una conoscenza buona della lingua per poter comunicare attivamente con gli italiani. La maggior parte mira a un minimo di tre anni di studio, però in base alle statistiche solo una minoranza riesce a mantenere gli studi d'italiano accanto agli altri studi obbligatori per il conseguimento della laurea. La loro conoscenza della lingua è molto varia, in media hanno competenze in 4 – 6 lingue accanto alla madrelingua e, tra queste, hanno competenze di livello più alto in due o tre.

Il fatto preoccupante emerso dall'indagine è che gli studenti dei corsi per principianti hanno iniziato gli studi di lingua soltanto circa al terzo anno di studio. Questo significa che la probabilità di arrivare al livello desiderato diventa più scarsa. Coloro che hanno frequentato i corsi intermedi o avanzati avevano iniziato gli studi di lingua in media al secondo anno universitario. Questo risultato indica che lo studio di lingue di cui non si ha conoscenza precedente dovrebbe iniziare quanto prima possibile, cioè al primo anno di studi, per poter acquisire delle competenze efficaci e utilizzabili nel mondo del lavoro.

La motivazione degli studenti dei corsi d'italiano consta in più fattori che nella ricerca sono classificati in cinque gruppi principali: 1) interesse generale per la lingua e desiderio di acquisire conoscenze plurilingue, 2) turismo e tempo libero, 3) studio e scambio internazionale, 4) mondo lavorativo e 5) famiglia e amici. Il fattore più importante in assoluto è l'interesse generale per la lingua e il desiderio di acquisire conoscenze plurilingue.

La motivazione cambia nel tempo: più si studia e più alta è la motivazione. Mentre si migliora la competenza aumentano le relazioni con l'Italia e con gli italiani e insieme crescono le conoscenze della cultura italiana. Il fattore più rilevante che impedisce lo studio della lingua risulta essere la sensazione della mancanza di tempo e le sovrapposizioni nell'agenda con gli altri corsi. La maggior parte ha espresso il desiderio di studiare l'italiano durante tutto il percorso universitario, e

anche dopo la laurea, ma il 60 % è costretto a lasciare gli studi di lingua durante i primi due anni. Per questo la maggior parte frequenta soltanto i corsi per principianti del primo anno. La motivazione è così alta che una grande porzione di studenti sceglierebbe l'italiano come seconda materia di laurea se fosse possibile.

La sensazione della mancanza di tempo derivava dal fatto che gli studi della materia principale sono sentiti come impegnativi, ma in assoluto l'ostacolo maggiore allo studio sono le sovrapposizioni degli orari delle ore d'italiano con gli altri studi. Nelle lingue meno studiate, i cui corsi vengono offerti agli studenti di tutte le facoltà nei gruppi misti, solo una parte riesce a includere le lezioni in agenda. Questo rende impossibile pianificare gli studi con continuità e così la motivazione allo studio diminuisce. Nonostante questo, la maggioranza di coloro che hanno risposto all'indagine dice di voler mantenere i corsi d'italiano nel piano di studio fino al conseguimento della laurea.

Altri problemi rilevati dall'indagine sono i seguenti: la mancanza di informazioni sui corsi di lingua e quindi l'impossibilità di usufruirne durante gli studi, la mancanza di un sostegno da parte del personale dei dipartimenti e la sensazione che nei dipartimenti le conoscenze plurilinguistiche non vengano apprezzate in nessun modo particolare e, in conclusione, il fatto che le lingue non trovino spazio nelle nuove discipline di laurea. Gli studenti sentono che le lingue non sono parte essenziale dell'insieme degli studi. Nelle spiegazioni aggiuntive dell'indagine gli studenti esprimono l'importanza di dare alle lingue lo stesso valore della materia secondaria nelle lauree, fattore che incrementerebbe la motivazione ad acquisire competenze plurilingue. Gli studenti trovano che le attitudini del personale dei dipartimenti sono generalmente o neutrali o indifferenti verso lo studio delle lingue e non sentono di aver molto sostegno da parte del proprio dipartimento, se non per lo studio dell'inglese, visto come lingua obbligatoria e necessaria per le lauree.

La motivazione degli studenti ad imparare l'italiano è in generale alta e gli studenti mirano ad un livello alto di competenze comunicative tale da essere utilizzato anche nell'ambito lavorativo, e desiderano che lo studio sia continuativo e sostenibile nel tempo. Esprimono inoltre la disponibilità ad impegnarsi e spendere tempo per ottenere i risultati desiderati. La loro motivazione in generale è significativa e durevole nel tempo. È di carattere integrativo ma anche strumentale ai propri scopi personali della vita privata e lavorativa. Il motivo dell'interesse allo studio è di poter comunicare in lingua italiana nei diversi contesti sociali.

#### **PARTE IV: LE SFIDE DELL'UNIVERSITÀ DI OULU NEL PROMUOVERE IL PLURILINGUISMO NEL NORD DELLA FINLANDIA**

L'ultima parte della ricerca consiste nell'analisi dell'importanza dell'Università di Oulu nel contesto del plurilinguismo nel Nord della Finlandia, essendo la più grande tra le università dell'area citata copre un'utenza che si estende su una superficie che riguarda quasi la metà di tutto il Paese. Raccoglie tutti i punti di vista, sia quello degli insegnanti che quello degli studenti, attraverso il perseguimento dell'obiettivo dell'internazionalizzazione dell'Università. Poi ritorno all'analisi dei testi del discorso istituzionali ai diversi livelli sul plurilinguismo nell'educazione linguistica. Tratto le strategie europee sul plurilinguismo, poi quelle nazionali e infine quelle dell'Università di Oulu. Cerco le relazioni e le contraddizioni tra il discorso istituzionale e le pratiche convenzionali nel contesto locale.

Prima cerco delle motivazioni a sostegno del fatto che il plurilinguismo sia più importante nella periferia dell'Europa e discuto come in effetti questo sviluppo sia difficoltoso nelle pratiche convenzionali in Finlandia e nel contesto locale. Descrivo con un approccio narrativo la realtà di un insegnante e del suo corrispettivo alunno che sceglie nel proprio curriculum scolastico una lingua minore. Cerco punti di riferimento nel contesto globale per l'importanza della lingua italiana nel mondo che invece nel contesto nazionale finlandese e in quello locale di Oulu viene vista come una lingua di minore importanza e che appartiene alle lingue 'piccole' (minori) cioè studiate di meno (insieme per es. al russo, lo spagnolo e il giapponese) in confronto all'inglese, lo svedese, il tedesco e il francese che ancora hanno spazio nella scuola dell'obbligo e nel liceo. Nel contesto dell'Università di Oulu discuto l'importanza delle lingue e soprattutto dell'italiano per gli scambi internazionali. Segue la parte analitica del discorso delle politiche del plurilinguismo nell'educazione linguistica in cui cerco le fondamenta dell'ideologia per promuovere le conoscenze di più lingue. Poi faccio l'analisi dei testi del discorso istituzionale nazionale proseguendo coi testi a livello locale. Cerco interpretazioni in essi a sostegno al plurilinguismo e li confronto con la loro realizzazione nel contesto sociale. Discuto in dettaglio l'educazione linguistica nel sistema delle nuove lauree e come si realizza nell'università di Oulu e negli specifici dipartimenti di facoltà. Infine presento un progetto di proposte per migliorare la qualità dell'apprendimento linguistico e e promuovere il plurilinguismo.

Nell'analisi del testo relativo alle politiche sul plurilinguismo (la strategia nazionale del Ministero dell'Educazione: Formazione e Ricerca negli anni 2007– 2012, Strategia Nazionale dell'Internazionalizzazione delle Università negli anni 2009– 2015, Ministero dell'Educazione, e le Strategie di Internazionalizzazione dell'Università di Oulu) si rileva che esse possono essere interpretate in modo contrastante rispetto al concetto del plurilinguismo. In pratica gli sforzi per l'internazionalizzazione vengono meno e soggiacciono nel contesto locale ad una politica passiva e involutiva rispetto all'apprendimento di più lingue. D'altro canto prevale l'importanza della lingua inglese come lingua franca che nei testi è interpretata come l'unica lingua funzionale per le comunicazioni internazionali e



interculturali. Nel caso dei testi, in cui si fa riferimento alle competenze di lingua straniera, risulta che con tale espressione ci si riferisce esclusivamente alla lingua inglese. Da questo consegue che il concetto di "buone conoscenze di lingue" ovvero di "plurilinguismo" nell'ambito dell'Università significa che bastano due lingue per poter parlare di 'plurilinguismo': la lingua madre e l'inglese. La conclusione dell'analisi è quindi che le politiche di plurilinguismo, sia nazionali che locali a livello universitario, seguono una politica che paradossalmente sfavorisce e non incoraggia lo studio e la conoscenza di più lingue.

Il forte impegno educativo che in Finlandia storicamente si è assunto, affinché fosse rimarcata l'importanza delle lingue nel percorso formativo degli studenti in particolare nell'Università di Oulu, culmina con il taglio dell'offerta di lingue nel repertorio del Centro Linguistico e con l'esclusione dei corsi di lingue dalle nuove tipologie di lauree, e infine nelle dichiarazioni da parte dell'Università di voler rivalutare il ruolo del Centro Linguistico che in pratica può significare un'esclusione totale. Tale politica di fatto in contrasto con le tendenze al plurilinguismo è comunque in contraddizione con il parere e gli interessi di coloro che vivono la realtà sociale permeata dal discorso istituzionale in questione: questi soggetti in primo luogo sono soprattutto gli studenti con il loro interesse ad imparare più lingue sia per motivi di studio sia per motivi di lavoro. La politica negativa rispetto al plurilinguismo è confermata anche dai risultati delle indagini e delle ricerche condotte sul bisogno di diverse lingue nel mondo del lavoro sia finlandese sia internazionale. Nel processo di preparazione e decisione delle politiche dell'educazione linguistica, accanto agli interessi dell'Università e della sua internazionalizzazione, si devono prendere in considerazione anche i bisogni personali degli studenti, i bisogni e le richieste da parte del mondo del lavoro e i bisogni dell'ambiente sociale attivo all'Università di Oulu cioè del Nord della Finlandia. Per poterlo fare in un modo più efficace e soddisfacente gli attori del contesto sociale dovrebbero avere un ruolo più incisivo nel processo progettuale e decisionale della politica.

Infine per poter risolvere i problemi e le contrapposizioni, che si sono rilevati in questa ricerca tra il discorso della politica con le pratiche convenzionali e il loro contesto sociale, e per avere una politica che promuova realmente l'apprendimento di più lingue in modo da soddisfare al meglio i bisogni di tutti, presento una lista delle minime condizioni e proposte. Spero che questa indicazione possa servire come punto di partenza per la discussione e per una nuova riflessione sulla direzione da individuare per un corretto sviluppo del plurilinguismo.

Le proposte sono raggruppate nel modo seguente:

- Principi generali
- La scuola dell'obbligo e il liceo
- Le sfide dell'Università di Oulu
- Il ruolo del Centro Linguistico
- Le lingue nelle lauree: Studi di lingua, cultura e comunicazione

## **PER UNA POLITICA DEL PLURILINGUISMO: PRINCIPI E ESIGENZE MINIME PER SOSTENERE E SVILUPPARE IL PLURILINGUISMO NEL NORD DELLA FINLANDIA**

### **PRINCIPI GENERALI**

1. Occorre creare un ambito mentale positivo rispetto al plurilinguismo, all'acquisizione di più lingue e al multiculturalismo. Sono necessari studi complementari di carattere psicolinguistico per conoscere i fattori che ostacolano lo studio delle lingue.
2. Le competenze di più lingue devono essere favorite e il valore del plurilinguismo deve essere promosso. Bisogna offrire la possibilità di apprendimento di più lingue a tutti i livelli di educazione. Lo studio delle lingue deve essere visto come un continuum da un grado all'altro nell'insieme dell'educazione dalla scuola primaria all'università e oltre. Bisogna coordinare e intensificare la collaborazione tra diversi soggetti sia a livello nazionale sia a livello locale per garantire questa continuità di studio di più lingue.
3. Le linee guida della politica linguistica nella sfera educativa devono basarsi sul plurilinguismo. La politica linguistica nella sfera educativa deve includere in modo esplicito le esigenze di sviluppo e promozione del plurilinguismo, sia a livello nazionale nella politica linguistica del paese sia a quello locale nelle scuole, in diverse istituzioni di educazione e università.
4. Un valore fondamentale delle strategie dell'internazionalizzazione deve essere il plurilinguismo, per sostenere lo sviluppo delle relazioni con diverse aree linguistiche e culturali.
5. Tutelare la varietà del plurilinguismo nel Nord della Finlandia richiede una speciale attenzione e una politica attiva. Le lingue di maggior importanza nell'Europa e nel mondo devono essere mantenute nella scelta delle lingue studiate e la varietà delle lingue deve essere garantita. Si richiedono azioni particolari per mantenere la scelta e stabilire l'insegnamento delle lingue meno studiate.

### **LA SCUOLA DELL'OBBLIGO E IL LICEO**

6. Il ruolo della scuola elementare potrebbe essere di suscitare l'interesse per le diverse culture e lingue attraverso l'insegnamento con metodo di "bagni di lingua" cominciando dalle prime classi. Gli alunni in questo modo svilupperanno una confidenza con diverse lingue in diversi periodi durante l'anno scolastico. Inoltre bisognerebbe integrare lo studio delle lingue nei contenuti di altre materie. Dopo aver conosciuto diverse lingue e culture, gli alunni saranno più consapevoli nella selezione e nella scelta di quali lingue vogliano nel proprio repertorio per poi studiarle in modo più intensivo nelle classi più avanzate.



7. Il ruolo della scuola dell'obbligo e del liceo è anche la fondazione di una solida base di competenze plurilingue, quello dell'università è garantire che le competenze acquisite precedentemente possono essere mantenute e sviluppate durante gli studi accademici.
8. Il ruolo del liceo è di garantire l'acquisizione di buone conoscenze (a livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) dell'inglese o di un'altra lingua straniera che viene richiesta per accedere all'università.
9. Il liceo deve garantire le competenze sufficienti di lingua svedese (la seconda lingua nazionale in Finlandia) che è obbligatoria nei corsi di laurea.
10. Al liceo deve essere possibile acquisire conoscenze di base in altre lingue oltre all'inglese e allo svedese.
11. Lo studio delle lingue deve essere continuativo dal liceo all'università. Soprattutto i corsi di base di lingue meno studiate offerte al liceo devono corrispondere ai corsi di base del Centro Linguistico perché sia possibile agli studenti il passaggio diretto ai corsi più avanzati all'università. Questo richiede più collaborazione tra l'università e il liceo.
12. Le lingue nella scuola dell'obbligo e al liceo devono avere lo stesso prestigio delle altre materie, e l'organizzazione nelle scuole deve essere in armonia con questo principio.
13. Bisogna creare nuove possibilità per poter imparare le lingue nella propria scuola con i propri insegnanti, per es. integrando le lingue con altre materie. Nuovi metodi si possono implementare in collaborazione con l'università. Nella formazione degli insegnanti di classe e di altre materie bisogna includere studi di lingue. Nei progetti Comenius bisogna includere lo studio delle lingue dei paesi partecipanti.
14. Il calo nello studio delle lingue dovrebbe essere studiato per identificare i problemi che si celano nelle strutture sociali e nell'organizzazione.

## **LE SFIDE DELL'UNIVERSITÀ DI OULU**

15. L'Università di Oulu deve avere un ruolo attivo nel sostegno e nello sviluppo del plurilinguismo nel Nord della Finlandia.
16. Ogni studente dell'Università di Oulu deve avere gli stessi diritti e opportunità per acquisire competenze plurilinguistiche. Il personale dei dipartimenti deve avere anch'esso la possibilità di sviluppare le competenze in più lingue.
17. La strategia linguistica dell'università deve basarsi sullo sviluppo e la promozione del plurilinguismo. L'investimento esclusivo nella conoscenza dell'inglese significa una perdita di opportunità nelle sfide proposte dalla globalizzazione in particolare per gli studenti che si accingono ad entrare nel mercato del lavoro.

18. Le linee guide per lo studio delle lingue nelle facoltà e nei dipartimenti devono basarsi su una comune politica linguistica a livello universitario. La pianificazione degli studi delle lingue per le lauree deve essere coordinata e per la pianificazione servono degli esperti nella politica di educazione linguistica.
19. Occorrono delle indagini e degli studi per individuare i bisogni in termini di competenza linguistica sia degli studenti che del personale in modo da poter sviluppare un insegnamento calibrato sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.
20. All'università bisogna dare la possibilità di specializzarsi in diverse aree culturali e linguistiche. È responsabilità dell'università offrire l'opportunità di studiare le lingue in modo appropriato e continuativo.
21. Gli studenti devono poter acquisire buone competenze (B1/B2) in una lingua non studiata precedentemente, quindi partendo dal livello principiante, e di poter sviluppare le competenze pregresse.
22. Bisogna offrire ai futuri insegnanti di lingue, come anche ad altri futuri insegnanti, la possibilità di specializzarsi, in particolare, nelle lingue meno studiate in Finlandia.
23. In particolare per gli studenti dei dipartimenti di lingue bisogna garantire la possibilità di acquisire buone conoscenze almeno in tre lingue straniere. Saranno più preparati ad insegnare corsi di lingue meno studiate in Finlandia nelle proprie scuole. Darà loro inoltre migliori opportunità di fare una carriera internazionale.
24. Lo studio delle lingue costituisce una parte essenziale dell'internazionalizzazione di ogni studente. Gli studenti devono poter includere studi di diverse lingue nel loro curriculum e nella loro laurea e avere una maggiore scelta e responsabilità nel farlo. I contenuti e la durata dei corsi obbligatori di lingue nelle lauree dovrebbero essere riconsiderati in modo da rendere possibile l'acquisizione e il mantenimento di conoscenze di più lingue e la scelta, al posto dell'inglese, di un'altra lingua obbligatoria.
25. La continuità e la durata degli studi linguistici devono essere garantite in modo tale che lo studio di lingue accompagna tutto il percorso di studio universitario. Deve essere possibile includere lo studio di lingue sia nella laurea triennale sia in quella magistrale.
26. Il numero e la varietà delle lingue nelle lauree dovrebbero essere aumentati. Le lauree devono sostenere meglio l'interazionalizzazione degli studenti, soprattutto di quelli con competenze in più lingue che sono interessati alla carriera internazionale.
27. Nelle facoltà e nei dipartimenti bisogna cercare opportunità per integrare l'uso di diverse lingue nelle pratiche di studio e di lavoro quotidiane per far trasformare l'università in un ambiente plurilingue e multiculturale. Questo richiede una formazione plurilingue del personale.
28. Bisogna facilitare lo scambio internazionale in paesi dove l'inglese non viene usato come lingua nazionale. Per questo bisogna offrire agli studenti e al per-

sonale la possibilità di acquisire un livello buono di competenze (B1) anche in lingue meno studiate.

29. Acquisire una competenza B1 dovrebbe essere possibile in tutte le lingue che vengono insegnate al Centro Linguistico. In questo modo gli studenti avrebbero più scelta per la specializzazione in diverse aree culturali e linguistiche. Il livello B1 garantisce migliori opportunità di uno sviluppo delle competenze, dopo lo studio, nel mondo di lavoro. Un fattore che, sommato ovviamente ad altri, aumenta il plurilinguismo professionale e l'internazionalizzazione di tutto il Nord della Finlandia.

## **IL RUOLO DEL CENTRO LINGUISTICO**

30. Il ruolo del Centro Linguistico è importante per l'internazionalizzazione dell'Università sia per gli studenti che per il personale nel mantenere e aumentare le loro competenze linguistiche e culturali.
31. La posizione del Centro Linguistico deve essere migliorata e il suo status deve essere rivalutato. Il Centro Linguistico non offre soltanto servizi di sostegno, come si sottintende, ma produce insieme alle facoltà un segmento importante nel percorso di studio verso la laurea. Dalla posizione marginale del CL consegue che anche i corsi di lingua vengono visti come marginali rispetto al vero curriculum dello studente. Invece gli studi di lingue dovrebbero essere una parte essenziale delle lauree e delle conoscenze professionali degli studenti.
32. L'italiano e lo spagnolo devono essere restituiti al repertorio delle lingue del Centro Linguistico dell'Università di Oulu. La scelta di un ampio ventaglio di lingue deve essere mantenuta e garantita. In tutte le lingue deve essere possibile un percorso di studio fino al livello B1. Questo garantisce il successo soprattutto dal punto di vista degli scambi internazionali. In particolare per paesi come l'Italia e i paesi ispanofoni in cui senza la conoscenza della lingua si danno poche garanzie di successo per superare dei corsi.
33. Al Centro Linguistico bisogna garantire le risorse necessarie per poter lavorare in modo continuato. La decisione dei tagli all'insegnamento ha colpito soprattutto le lingue meno studiate. I tagli alla gamma delle lingue hanno conseguenze negative sull'insieme del fenomeno del plurilinguismo del Nord della Finlandia.
34. Tutte le lingue di insegnamento nel Centro Linguistico devono avere una posizione equivalente. Gli incarichi devono essere a tempo pieno e permanenti per garantire la continuità e lo sviluppo dell'insegnamento.
35. Gli insegnanti del Centro Linguistico devono poter includere l'attività di ricerca nel loro lavoro. Per es. nel master di pedagogia universitaria si potrebbe includere il dottorato di ricerca. L'insegnante-ricercatore potrà apportare nuove prospettive sulle pratiche pedagogiche dei CL e delle diverse lingue, far avvicinare la teoria alla pratica e soprattutto sviluppare la collaborazione tra l'università e la scuola dell'obbligo e il liceo per creare un continuum nello studio delle lingue.

## **LINGUE NELLE LAUREE: STUDI DI LINGUE, CULTURE E COMUNICAZIONE**

36. Per mantenere e sviluppare il plurilinguismo nel Nord della Finlandia bisogna offrire a tutti gli studenti dell'Università di Oulu un percorso di studio di lingue offerto dal CL: Lingue, culture e comunicazione (LCC) come materia secondaria. Con LCC anche il personale dell'Università deve essere incoraggiato a sviluppare le competenze plurilinguistiche.
37. Sono necessarie collaborazione e coordinazione al fine di organizzare gli orari delle lezioni e i semestri per facilitare lo studio delle lingue (e di altre materie interdisciplinari) in modo che gli studenti, di ogni facoltà, possano includere studi LCC nelle lauree secondo il proprio interesse e esigenza.
38. Gli studi LCC devono incoraggiare ad acquisire conoscenze in più lingue. Bisogna garantire la possibilità di studio fino al livello B1 nella lingua scelta.
39. Gli studi LCC fanno delle altre lingue una vera alternativa all'inglese come lingua obbligatoria (di livello B2) nella laurea.
40. Per la varietà del plurilinguismo il percorso LCC deve incoraggiare sia gli studenti che il personale dei dipartimenti ad acquisire conoscenze soprattutto in lingue meno studiate in Finlandia. Questo consente di promuovere i contatti tra diversi paesi e facilita l'uso di diverse lingue nelle pratiche quotidiane dei dipartimenti.

## LÄHTEET

- Aaltola, Juhani - Valli, Raine (toim.) 2007: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-painatus, Jyväskylä.
- Hannus, Susanna (tulossa): Syntetisoiva rekonstruktio vallan tutkimuksen metametodologian kehittäessä, Helsingin yliopisto.
- Ikonen, Risto (tulossa): Korkeampi opetus politiikan työkaluna. Joensuun yliopisto.
- Kaplan, Robert B. – Baldauf, Richard B. Jr. 1997: Language Planning. From Practice to Theory. Multilingual Matters, Clevedon.
- Kiviniemi, Kari 2007: Laadullinen tutkimus prosessina. In: Aaltola, Juhani - Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-painatus, Jyväskylä. 70-85.
- Kontinen, Tiina (tulossa): ”Tällaista emme koskaan ole tehneet!” Strategia- ja käytäntölähtöisiä käsityksiä organisaation muutoksesta. Helsingin yliopisto / Kehitysyhteistyön palvelukeskus (Kepa).
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia vuosille 2009–2015, Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Korkeakoulu- ja tiedeyksikkö, Opetusministeriö, Helsinki. Julkaistu netissä 27.1.2009. Internetsivu: <http://www.kansainvalistymisstrategia.fi/> (30.1.2009)
- Koulutuspalvelut hakea [!] tehoa uudelleen järjestelyistä. In: Hermes, numero 11/2010. Oulun yliopiston henkilöstölle suunnattu uutiskirje. Oulun yliopisto.
- Laine, Timo 2007: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. In: Aaltola, Juhani - Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. PS-painatus, Jyväskylä. 28-45.
- Laine, Pikka-Maaria 2010: Toimijuus strategiakäytännöissä: Diskurssi- ja käytäntöteoreettisia avauksia. Väitöskirja, Sarja A-1: 2010, Turun kauppakorkeakoulu, Uniprint, Turku.
- Piri, Riitta 2001: Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Väitöskirja, SOLKI, Jyväskylän yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006: Grounded Theory. In: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Tampere. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (27.3.2011)
- Syrjälä, Leena - Ahonen, Sirkka - Syrjäläinen, Eija - Saari, Seppo 1994: Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Kirjayhtymä, Rauma.
- Takala, Sauli 1979: Kielisuunnittelun kysymyksiä. Selosteita ja tiedotteita 129, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Timonen, Liisa (tulossa): Kansainvälisyysosaaminen ammatillisena valttina? Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2004: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi tutkimuksen välineenä. Tammi, Helsinki.
- Tutkimus ja koulutusneuvostot nimetty. Uutisia Oulun yliopistosta, 25.1.2010. Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/ajankohtaista/uutiset/2010A/neuvostot.html>. (26.1.2010).

OsaTom.

293. **Kouki, Elina.** "Käsitteitä tarpeen mukaan". Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. 2009.
294. **Malmberg, Mirja.** Madonnakonstellatio. Vanhemman sisaruksen kokemus äidin ja uuden vauvan yhdessäolosta. 2010.
295. **Laine, Päivi.** Verenpaineen mittaamisen opettaminen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. 2010.
296. **Rapeli, Lauri.** Tietääkö kansa? - Kansalaisten politiikkatietämys teoreettisessa ja empiirisessä tarkastelussa. 2010.
297. **Aerila, Juli-Anna** Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä. 2010.
298. **Korkala, Siru.** Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa. 2010.
299. **Elonheimo, Henrik.** Nuorisorikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. 2010.
300. **Alho-Malmelin, Marika.** Avointa väylää maisteriksi - tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. 2010.
302. **Lehtinen, Pasi.** Pienen lapsen uloshengitysvaikeus. 2010
303. **Karlsson-Fält, Carola.** Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksistä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. 2010.
304. **Siltala, Reijo.** Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. 2010.
305. **Tunturi, Janne.** Romanssien ja runouden aikakausi: Thomas Warton keskiaikaa määrittelemässä 1750-1790. 2010.
306. **Salomäki, Vesa-Matti.** Biologisen sukupuolen rakentaminen. Ruumis ja sosiaalinen sukupuoli antiikista nykypäivään. 2011.
307. **Salmi, Heidi.** Mikael Agricolan teosten kielen ala-, yla-, ja päävartaloiset adpositiot. 2011.
308. **Jokinen, Jyrki.** Löyhästä vaaliorganisaatiosta kiinteäksi puoluejärjestöksi – Kansallisen Kokoomuksen järjestötoiminta ja vaalikampanjat vuosina 1944-1979. 2010.
309. **Nori, Hanna.** Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. 2011.
310. **Railo, Erkki.** Henkilökohtainen on poliittista. Neuvottelu politiikan sukupuolittuneesta työnjaosta Annan julkaisemissa poliitikkojen henkilökuvissa vuosina 1975-2005. 2011
311. **Kukkohovi, Pirkko.** Italian kieli, Oulun yliopisto ja monikielisyyspolitiikka: Kun diskurssit ja käytänteet kohtaavat. 2011.

Myynti/Distribution: Turun yliopiston kirjasto  
Turku University Library  
FI-20014 TURUN YLIOPISTO, FINLAND  
<http://kirjasto.utu.fi/julkaisupalvelut/> julkmyynti@utu.fi

ISBN 978-951-29-4591-7 (PRINT)  
ISBN 978-951-29-4592-4 (PDF)  
ISSN 0082-6995  
Painopaikka: Uniprint Oulu - Finland 2011